Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9070131
Centre d'intérêt : 520

Hottlet, Christian

Les centres d'apprentissage auto-gérés au primaire / Christian Hottlet ; collab., Carole Duplain. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, [1986?]
117 p. ; 28 cm

Bibliogr. : p. 117

ISBN 2-920766-22-8

Vedette(s)-secondaire(s) : Duplain, Carole * Commission des écoles catholiques de Montréal. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

Descripteur(s) : Enseignement individualisé * Activité individuelle * Autonomie * Besoins de l'étudiant * Centre d'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le concept d'enseignement sur mesure n'a pas encore suscité un vaste projet expérimental malgré la volonté du MEQ d'introduire cette pratique dans les écoles. C'est pourquoi le présent document veut offrir aux intervenants des indications suffisamment précises pour qu'ils puissent s'engager dans des tentatives d'expérimentation sans risque de se fourvoyer. Le document regroupe donc diverses données concernant la pratique de l'enseignement sur mesure. On y aborde d'abord la nécessité de tenir compte de l'aspect émotionnel du comportement des élèves ainsi que de leurs caractéristiques individuelles. Puis on développe plus spécifiquement la notion du centre d'apprentissage : ses fondements, ses vertus, les éléments essentiels de son implantation et de son développement, l'évaluation, les types et les modèles de c.a., l'organisation matérielle. Enfin, on expose d'autres modalités d'enseignement sur mesure ainsi que les diverses formules de regroupement des élèves dans la classe.

Type de document :

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

CÉCM

LES CENTRES D'APPRENTISSAGE AUTO-GÉRÉS AU PRIMAIRE

Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

Christian Mottet
Collab. Carole Duplain

3737 Ste. rue Catherine Est, Montréal, Qué. H1X 2X3 (514) 596-6000

9070/31

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

LES CENTRES D'APPRENTISSAGE AUTO-GÉRÉS

AU PRIMAIRE

Bureau de ressources en
développement pédagogique et
en consultation personnelle

Christian Hottlet
Collab. Carole Duplain

© Commission des écoles catholiques
de Montréal

Direction générale

Bureau de ressources en
développement pédagogique
et en consultation personnelle

ISBN 2-920766-22-8

Dépôt légal - 2e trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		Page
Introduction		3
CHAPITRE 1	Les aspects émotionnels du comportement des élèves.	5
CHAPITRE 2	Ce qui caractérise les élèves	8
CHAPITRE 3	Centres d'apprentissage	15
CHAPITRE 4	L'évaluation	33
CHAPITRE 5	Conditions pour le développement des C.A.	39
CHAPITRE 6	Catégories de centres et particularités	45
CHAPITRE 7	Choix d'un modèle	50
CHAPITRE 8	Organisation de la salle de classe	62
CHAPITRE 9	L'intégration progressive des C.A. dans la classe	76
CHAPITRE 10	Autres modalités d'enseignement sur mesure	80
CHAPITRE 11	Les modalités de regroupement des élèves	87

ANNEXE I Formule d'interview de l'élève..... 101

ANNEXE II Formule d'interview des parents..... 104

ANNEXE III Formule d'évaluation des habiletés à apprendre et des habitudes de travail..... 109

ANNEXE IV Lexique..... 111

BIBLIOGRAPHIE..... 117

INTRODUCTION

Le concept d'enseignement sur mesure se rencontre peu dans les écrits ainsi que dans les commentaires des divers intervenants du milieu scolaire. Néanmoins on l'a préféré au vocable " individualisation de l'enseignement ", lequel suscite une certaine ambiguité à cause, notamment, des sens multiples qu'on lui attribue.

La volonté du Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle est d'introduire la pratique de l'enseignement sur mesure dans les écoles. Pour atteindre cet objectif on s'est engagé dans deux démarches complémentaires: la production de documents d'information et d'outils d'animation ainsi que le développement de projets d'expérimentation de pratiques pédagogiques dans des classes.

On pourrait s'étonner qu'un principe semblable, ayant des allures de mot d'ordre, cité dans de nombreux documents du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation, n'ait pas suscité un vaste projet expérimental. Il faut se rendre à l'évidence que l'on entretient ici un paradoxe de taille. On ne pourra pas, indéfiniment, exhiber une solution à l'échec scolaire tout en se gardant bien de la mettre en pratique.

Certes, on peut tenter d'apporter des explications à cette situation.

comme par exemple l'absence d'expertise locale au plan de l'expérimentation, la crainte de bousculer certaines réformes encore mal enracinées telles que l'implantation des nouveaux programmes ou des nouveaux régimes pédagogiques.

Il faut espérer qu'en cours de route le Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle rencontrera de nouveaux appuis afin de pouvoir maintenir les expérimentations en cours et même les élargir.

Le présent document regroupe diverses données concernant la pratique de l'enseignement sur mesure en essayant de les articuler le mieux possible. De cette façon il offre aux intervenants des indications suffisamment précises pour qu'ils puissent s'engager dans des tentatives d'expérimentation sans risque de se fourvoyer.

Le lecteur trouvera, en annexe, un lexique précisant le sens des principaux termes techniques utilisés.

CHAPITRE I

LES ASPECTS ÉMOTIONNELS DU COMPORTEMENT DES ÉLÈVES

Dans les salles de classes, ce qui paraît constituer le souci majeur des intervenants, c'est la performance des élèves aux divers examens prévus. Ceci ne veut pas dire que les intervenants n'attachent aucune importance aux aspects émotionnels du comportement des élèves, à leurs manifestations d'autonomie. Mais on constate simplement que l'essentiel des préoccupations, des énergies et des ressources ne sont pas affectées à ces dimensions. Les choses se passent comme si le rendement scolaire pouvait être indépendant de l'équilibre personnel des élèves. Musgrave (1975) qui a écrit un ouvrage sur les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève, exprime un point de vue différent à ce sujet: il écrit que « Les humains, à tous moments de la vie, ont des besoins émotionnels profonds qui doivent être satisfaits. Si ces besoins sont communs à tous les enfants, leur satisfaction est une affaire personnelle car ils sont enracinés dans leur expérience de vie propre ».

Cet auteur examine les conséquences de la non satisfaction de tels besoins en affirmant que lorsque ceux-ci ne sont pas satisfaits chez l'enfant, son bien-être physique peut en être affecté. Ainsi certains dépérissent; chez d'autres la croissance mentale est ralentie: des enfants normaux sont retardés et n'apprennent pas à lire.

L'auteur distingue deux sortes de besoins émotionnels qui sont spécialement importants:

- le besoin d'acceptation
- le besoin de réalisation.

Chaque enfant doit croire que son professeur l'accepte, l'aime et veut l'avoir dans sa classe. S'il se sent rejeté ou exclu, ses apprentissages aussi bien que son comportement social le refléteront.

L'enseignant qui observe l'absence de progrès chez un de ses élèves doit examiner sa relation avec cet élève afin de déterminer s'il communique l'acceptation ou le rejet. Les mots qu'il dit, le ton de sa voix, son volume et ses inflexions sont des signaux verbaux qui disent à l'élève qu'il est accepté.

Trop souvent, et malheureusement, des enseignants trouvent plus facile de dire aux élèves qu'ils ne sont pas aimés plutôt que de leur dire qu'ils le sont. Un enfant qui ne se sent pas aimé croit qu'il y a quelque chose de mauvais chez lui qui cause le rejet. Comment alors peut-il s'aimer lui-même ? Et s'il ne peut s'aimer lui-même il ne peut aimer personne d'autre. Ces perceptions et sentiments créent de l'anxiété, laquelle bloque l'apprentissage.

Les signaux non verbaux du rejet sont aussi importants que les mots et la voix. Un geste de haussement d'épaules, un geste de balayage du bras qui disent " viens me voir " ou " éloigne-toi ", un sourire moqueur ou une moue, le froncement des sourcils, contiennent des messages positifs et négatifs.

Cette insistance volontairement mise sur les aspects sociaux et émotionnels du comportement des élèves cherche à rappeler aux intervenants que l'équilibre émotionnel est aussi important que la maîtrise de connaissances techniques pour réussir son insertion sociale et professionnelle et assumer les divers rôles de citoyen, de producteur et de consommateur dans la société.

De plus, c'est précisément une caractéristique de la philosophie de l'enseignement sur mesure que de considérer l'élève dans sa globalité et de tenir compte de ses divers besoins tant émotionnels que cognitifs.

CHAPITRE 2

CE QUI CARACTÉRISE LES ÉLÈVES

Lorsqu'on a reconnu la nécessité de tenir compte des particularités des élèves dans la classe, on ne peut plus enseigner de la même façon.

Est-ce à dire que l'enseignement collectif doit disparaître ? Pas vraiment. Il peut encore exister mais il n'est plus le moyen privilégié pour permettre aux élèves d'effectuer des apprentissages.

Si tous les élèves apprenaient de la même manière ou s'ils réagissaient tous de la même façon aux situations de la classe, alors chaque enseignant pourrait sélectionner les méthodes d'enseignement qui s'accordent le mieux avec sa personnalité et les utiliser aussi longtemps que dure sa carrière.

Bien que beaucoup d'enseignants agissent ainsi, des évidences indiquent clairement que les élèves ont différents styles d'apprentissage. Il n'y a pas deux élèves qui réagissent à une situation d'apprentissage de la même manière. Conséquemment les enseignants devraient disposer d'un large répertoire de méthodes d'enseignement de façon à pouvoir associer la technique ou la stratégie appropriée

au style d'apprentissage particulier de chaque élève.

C'est avec cette idée que Ray Musgrave (1975) débute son ouvrage sur l'enseignement individualisé.

On trouvera d'ailleurs à maints endroits dans le texte des énoncés de principes confirmant cette position: autant l'enseignant doit-il tenir compte des particularités de chacun de ses élèves, autant le système scolaire doit-il comporter des options possibles afin que l'enseignant se sente à l'aise dans son travail.

Trop souvent on a associé l'enseignement individualisé à la création d'un environnement informel, détendu. C'est un pas dans la bonne direction mais un environnement n'est pas un programme.

L'enseignement sur mesure ne peut pas s'installer sur des perceptions fausses relativement à l'apprentissage scolaire. Au départ il est utile de revoir quelques erreurs qui font souvent partie de nos croyances sur la façon dont les jeunes apprennent, de les mettre en parallèle avec la réalité (comment les jeunes apprennent vraiment) et de voir les alternatives que l'enseignement sur mesure permet. Le tableau qui suit est emprunté à l'ouvrage de Dunn & Dunn (1975).

au style d'apprentissage particulier de chaque élève.

C'est avec cette idée que Ray Musgrave (1975) débute son ouvrage sur l'enseignement individualisé.

On trouvera d'ailleurs à maints endroits dans le texte des énoncés de principes confirmant cette position: autant l'enseignant doit-il tenir compte des particularités de chacun de ses élèves, autant le système scolaire doit-il comporter des options possibles afin que l'enseignant se sente à l'aise dans son travail.

Trop souvent on a associé l'enseignement individualisé à la création d'un environnement informel, détendu. C'est un pas dans la bonne direction mais un environnement n'est pas un programme.

L'enseignement sur mesure ne peut pas s'installer sur des perceptions fausses relativement à l'apprentissage scolaire. Au départ il est utile de revoir quelques erreurs qui font souvent partie de nos croyances sur la façon dont les jeunes apprennent, de les mettre en parallèle avec la réalité (comment les jeunes apprennent vraiment) et de voir les alternatives que l'enseignement sur mesure permet. Le tableau qui suit est emprunté à l'ouvrage de Dunn & Dunn (1975).

CHAPITRE 2

CE QUI CARACTÉRISE LES ÉLÈVES

Lorsqu'on a reconnu la nécessité de tenir compte des particularités des élèves dans la classe, on ne peut plus enseigner de la même façon.

Est-ce à dire que l'enseignement collectif doit disparaître ? Pas vraiment. Il peut encore exister mais il n'est plus le moyen privilégié pour permettre aux élèves d'effectuer des apprentissages.

Si tous les élèves apprenaient de la même manière ou s'ils réagissaient tous de la même façon aux situations de la classe, alors chaque enseignant pourrait sélectionner les méthodes d'enseignement qui s'accordent le mieux avec sa personnalité et les utiliser aussi longtemps que dure sa carrière.

Bien que beaucoup d'enseignants agissent ainsi, des évidences indiquent clairement que les élèves ont différents styles d'apprentissage. Il n'y a pas deux élèves qui réagissent à une situation d'apprentissage de la même manière. Conséquemment les enseignants devraient disposer d'un large répertoire de méthodes d'enseignement de façon à pouvoir associer la technique ou la stratégie appropriée

ERREURS	RÉALITÉ	ALTERNATIVES D'INDIVIDUALISATION
1. Les élèves apprennent en écoutant.	Quelques élèves apprennent en écoutant, d'autres en voyant, d'autres encore en touchant ou en agissant et beaucoup en combinant ces modalités.	Il faut proposer une structure qui permette des choix au niveau du matériel, du processus d'apprentissage. Cette façon de procéder conduit à la responsabilisation des jeunes.
2. Une classe de 25 élèves peut apprendre un contenu identique dans le même temps.	Les élèves assimilent des quantités variables de contenu à différentes vitesses et dans des délais différents.	On donne aux élèves un temps approximatif durant lequel ils peuvent compléter leurs objectifs d'apprentissage, mais ils peuvent déterminer leur cheminement, le nombre d'objectifs qu'ils veulent atteindre. L'enseignant les guide et les encourage à réaliser leurs buts.
3. Tous les élèves peuvent apprendre en profondeur si seulement ils veulent se concentrer.	Tous les élèves peuvent apprendre quelque chose à propos d'un sujet donné, mais chacun à une capacité plus large ou plus faible d'assimiler les détails, les concepts et les nuances. Cela dépend des intérêts, du cadre de référence, du niveau de maturité, de l'expérience et de l'entraînement de chaque jeune	Dans un programme individualisé ouvert, les jeunes peuvent étudier ce qui les stimule le plus.

ERREURS	REALITE	ALTERNATIVES D'INDIVIDUALISATION
1. Une école calme est une bonne école.	Une école habituellement calme est souvent un milieu inouïs où les élèves ont été entraînés ou contraints à des patrons de comportements qui sont souvent difficiles pour des jeunes en santé.	Quelques élèves ont besoin d'un environnement calme pour apprendre; d'autres ont besoin d'interactions sociales. La plupart ont besoin d'une combinaison de ces deux conditions laquelle varie selon le moment. Un programme d'individualisation permet aux élèves de déterminer s'ils veulent travailler seuls, par paires ou en petits groupes.
5. Il est préférable pour les élèves de se retrouver dans un degré avec des jeunes du même âge chronologique plutôt que d'étudier avec des élèves plus jeunes ou plus vieux.	C'est mieux pour les élèves de travailler au maximum de leurs capacités avec des groupes d'âges différents que de s'ennuyer par manque de challenge intellectuel ou d'être frustré par l'incapacité de se comparer favorablement avec leurs pairs.	Les groupements interâges changent avec les sujets et les champs d'intérêt. Il n'y a aucune évidence que le fait de garder un élève doué et immature avec les pairs de son âge contribue à sa maturation et son ajustement.
6. Il y a des méthodes spéciales d'enseignement qui sont des panacées pour l'instruction des élèves par exemple, l'exploration dans les études sociales, la phonétique dans la lecture, l'expérimentation dans les sciences, etc.	Les élèves apprennent plus rapidement en utilisant toutes habiletés perceptuelles. On est fort en "cognition" et en conceptualisation et qui aime lire peut apprendre aisément à travers une recherche de découverte. L'élève qui apprend en parlant ou en écoutant ne le peut pas. Un élève qui apprend visuellement peut rencontrer des difficultés avec une approche essentiellement phonétique.	Les élèves qui sont instruits de leurs objectifs d'apprentissage peuvent être autorisés à sélectionner la manière dont ils vont compléter leurs processus d'apprentissage. Des élèves sont éventuellement entraînés à sélectionner des buts et des méthodes avec le support approprié des enseignants.

ERREURS	RÉALITÉ	ALTERNATIVES D'INDIVIDUALISATION
4. Une école calme est une bonne école.	Une école habituellement calme est souvent un milieu soumis où les élèves ont été entraînés ou contraints à des patrons de comportements qui sont souvent artificiels pour des jeunes en santé.	Quelques élèves ont besoin d'un environnement calme pour apprendre, d'autres ont besoin d'interactions sociales. La plupart ont besoin d'une combinaison de ces deux conditions laquelle varie selon le moment. Un programme d'individualisation permet aux élèves de déterminer s'ils veulent travailler seuls, par paires ou en petits groupes.
5. Il est préférable pour les élèves de se retrouver dans un degré avec des jeunes de même âge chronologique plutôt que d'étudier avec des élèves plus jeunes ou plus vieux.	C'est mieux pour les élèves de travailler au maximum de leurs capacités avec des groupes d'âges différents que de s'ennuyer par manque de challenge intellectuel ou d'être frustré par l'incapacité de se comparer favorablement avec leurs pairs.	Les groupements interâges changent avec les sujets et les champs d'intérêt. Il n'y a aucune évidence que le fait de garder un élève doué et immature avec les pairs de son âge contribue à sa maturation et son ajustement.
6. Il y a des méthodes spéciales d'enseignement qui sont des panacées pour l'instruction des élèves par exemple, l'exploration dans les études sociales, la phonétique dans la lecture, l'expérimentation dans les sciences, etc.	Les élèves apprennent plus facilement en utilisant leurs habiletés perceptuelles. Un élève fort en "cognition" et en conceptualisation et qui aime lire peut apprendre aisément à travers une démarche de découverte. L'élève qui apprend en parlant ou en écoutant ne le peut pas. Un élèves qui apprend visuellement peut rencontrer des difficultés avec une approche essentiellement phonétique.	Les élèves qui sont instruits de leurs objectifs d'apprentissage peuvent être autorisés à sélectionner la manière dont ils vont compléter leurs processus d'apprentissage. Des élèves sont éventuellement entraînés à sélectionner des buts et des méthodes avec le support approprié des enseignants.

ERREURS	RÉALITÉ	ALTERNATIVES D'INDIVIDUALISATION
7. L'enseignant devrait être responsable des apprentissages de l'élève.	L'élève devrait également être responsable de son apprentissage.	Les enseignants sont tenus de diagnostiquer avec précision, de prescrire de façon appropriée et de guider les élèves dans le choix de techniques d'apprentissage. Les jeunes sont prévenus à la fois de leurs options et de leurs responsabilités. Les élèves qui ne rencontrent pas leurs responsabilités sont avertis, aidés et réorientés sur un programme plus structuré.
8. Un bon enseignant doit être un excellent acteur.	Un bon enseignant établit des rapports de respect et un climat qui crée une ambiance d'apprentissage personnalisée et agréable. L'enseignant-acteur peut être amusant mais pas nécessairement un enseignant efficace pour la plupart des élèves.	Il faut offrir aux élèves de fréquentes opportunités d'être engagés directement avec leurs enseignants. L'enseignant calme peut être aussi efficace ou plus efficace que l'enseignant-acteur, dépendant de la personnalité de ses élèves.
9. Les jeunes élèves ont besoin d'une mère-substitut... Lorsque la responsabilité de l'enseignant déborde le cadre de l'instruction, on a alors affaire au meilleur patron d'organisation pour les élèves du primaire.	Les enfants, jeunes ou plus âgés, ont besoin d'une variété d'activités qui suscitent des défis: ils ont besoin d'adultes responsables et chaleureux, d'autres élèves positifs, de parents aimants, et d'opportunités pour devenir indépendants et responsables.	

ERREURS	RÉALITÉ	ALTERNATIVES D'INDIVIDUALISATION
10. Chaque enseignant sait ce qui est le mieux pour les élèves de sa classe.	Chaque enseignant est différent de ses collègues; certains sont habiles à prescrire des activités, d'autres encore sont des guides compétents dans les processus d'apprentissage, enfin d'autres sont excellents dans toutes ces fonctions et il y en a qui n'excellent dans rien.	Il faut accorder aux élèves un rôle plus large dans la détermination de quelques, beaucoup, ou tous les objectifs en accord avec leurs enseignants. Plus les élèves sont impliqués, plus ils sont susceptibles de devenir des apprenants motivés.
11. Les élèves apprennent le mieux à travers des périodes séquentielles répétées, espacées durant la journée de classe.	Les élèves apprennent dans une variété de situations structurées et non-structurées.	Les élèves sont diagnostiqués à plusieurs reprises afin d'éviter la répétition inutile (et ennuyeuse). On leur fournit des plans et patrons d'apprentissage alternatifs.
12. L'apprentissage survient entre 8:30 h et 15:00 h quand les élèves sont en classe.	L'apprentissage survient quand les élèves sont activement impliqués dans des expériences stimulantes qui tiennent compte de leur niveau d'intérêt et de compréhension.	Il faut fournir aux élèves des options multiples, des environnements variés et la liberté de planifier par eux-mêmes de telle façon que l'apprentissage devienne plus sélectif du fait que les élèves sont différents.

La lecture de ce tableau facilite la prise de conscience du fait qu'en éducation, beaucoup d'idées reposent sur de simples croyances que l'on n'est pas porté à remettre en cause spontanément, mais qui pourtant gouvernent notre comportement d'enseignant.

CHAPITRE 3

CENTRES D'APPRENTISSAGE

L'enseignement sur mesure se caractérise par l'adhésion chez l'enseignant à une philosophie selon laquelle l'éducation consiste à amener progressivement les élèves à se passer de son aide. En d'autres termes, il s'agit d'offrir aux élèves de nombreuses occasions d'exercer leur autonomie face aux divers apprentissages à réaliser. L'enseignement sur mesure se concrétise par l'utilisation de diverses méthodes et techniques, lesquelles diffèrent par le nombre d'élèves impliqués, par la nature des objectifs visés, par le style et la personnalité des élèves et de l'enseignant, par la disponibilité de diverses ressources éducatives.

Ainsi, en soi, aucune technique n'est à rejeter pas plus qu'elle ne doit avoir l'exclusivité.

La classe centrée sur l'apprentissage: Qu'est-ce que c'est ?

La classe centrée sur l'apprentissage est une formule lapidaire qui signifie que l'enseignant met tout en oeuvre dans sa classe pour aider ses élèves à réaliser des apprentissages en respectant la manière selon laquelle ils apprennent le mieux. Ainsi dans la

pédagogie traditionnelle la classe n'est que partiellement centrée sur l'apprentissage car on y tient compte de plusieurs contraintes extérieures aux élèves, à savoir: les objectifs des programmes d'études, les moyens d'enseignement, le temps requis pour réaliser l'apprentissage.

Pourquoi des centres d'apprentissage ?

Le C.A.* n'est pas une panacée pour les problèmes d'éducation. Il est plutôt un système pour mettre les élèves en contact avec des activités d'apprentissage qui leur conviennent et nécessairement, à les éloigner d'expériences d'apprentissage déterminées par l'enseignant centré sur une application rationnelle des programmes.

Les C.A. sont basés sur le principe selon lequel l'enfant devrait être le principal agent de sa propre éducation et que les différents enfants se développent et apprennent rarement par les mêmes moyens. Dans la salle de classe centrée sur l'apprentissage, l'enseignant est un guide et un facilitateur préparant du matériel et des activités qui rencontrent les besoins et intérêts des enfants et qui les encourage à explorer de nouveaux domaines. Alors que les élèves s'engagent dans des activités indépendantes, l'enseignant circule et interagit avec eux, individuellement ou en petits groupes, observant, commentant, diagnostiquant, aidant, faisant des suggestions.

* Centre d'apprentissage

Chaque enseignant peut créer la sorte d'environnement qui lui convient ainsi qu'à ses étudiants en tenant compte de leurs intérêts et de leurs styles d'apprentissage. La chose importante est qu'il ait une compréhension claire de ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Le C.A. ne remplace pas l'enseignant; il ne peut être la principale source d'instruction dans la classe. Cependant il peut être utilisé pour fournir le cadre nécessaire au développement et à l'enrichissement des concepts et habiletés préalablement introduits par l'enseignant.

Un C.A. est une collection de matériels aménagés autour d'une ou de plusieurs " stations " où les élèves peuvent interagir. A chaque " station " l'élève trouvera des instructions et du matériel pour une activité particulière. L'ensemble des activités disponibles dans un C.A. particulier sont destinées à renforcer un seul objectif éducatif. Les C.A. consistent donc en un groupe de tâches hiérarchisées et conduisant à l'acquisition d'une habileté ou à la compréhension d'un concept.

Fondement des centres d'apprentissage

Les enfants sont tous différents. L'enseignant doit être instruit des différences dans la motivation, les habiletés et les intérêts parmi ses élèves. Leurs besoins individuels sont réels et sont plus nombreux que nous les reconnaissons souvent. L'approche des C.A.

permet au maître de développer certaines activités et matériel qui pourvoient aux différences individuelles. A cause du plus grand déploiement d'activités d'apprentissage, chaque élève peut devenir plus impliqué dans le processus d'éducation. Il assumera plus de responsabilités concernant ce qu'il apprend et commencera d'évaluer l'efficacité de ses efforts. Il avancera à sa propre vitesse, une vitesse qui est régie par ses habiletés, ses intérêts et sa motivation.

Les C.A. offrent le choix entre diverses activités de travail. L'élève peut choisir de travailler en situation de groupe ou de travailler de façon indépendante. Les C.A. peuvent être structurés pour donner à chacun l'expérience des deux situations durant une période de temps. L'apprentissage à l'intérieur d'un groupe est vitale pour le développement de chaque enfant. Travailler ensemble, échanger des idées et apprendre à partager des responsabilités constituent des habiletés nécessaires à acquérir pour assumer correctement les rôles sociaux et les tâches professionnelles qui les attendent à la sortie de l'école.

Comment les élèves se sentent-ils dans les C.A. ?

Les élèves réagiront positivement aux activités proposées dans les C.A. pour autant que l'enseignant soit attentif à leurs intérêts individuels, à leurs styles d'apprentissage, qu'il tienne compte

de leurs différences d'habiletés. Quand l'élève est impliqué dans l'établissement de buts, la sélection des activités d'apprentissage, le choix de l'allure à laquelle il travaillera, et l'évaluation de son propre travail, alors il fera l'expérience du succès dans l'apprentissage. L'expérience du succès, à son tour, consolidera son image de soi.

Comment débuter dans le développement de C.A. ?

Le point de départ consiste à identifier un objectif précis, lequel sera formulé en termes de comportement observable. Le C.A. sera planifié à partir de cet objectif et les activités que l'élève poursuivra aideront à le maîtriser. C'est en développant des C.A. stimulants au plan éducatif qu'on rencontrera les besoins des élèves.

Supposons que vous ayez l'intention de développer un C.A. orienté vers le développement d'habiletés de calcul. La première chose à faire est de choisir un objectif spécifique de comportement; un énoncé très précis de l'habileté ou de l'expérience que vous espérez que les élèves réaliseront dans le C.A. Par exemple vous pouvez choisir comme but de votre C.A. le renforcement de l'habileté d'effectuer une addition de 3 chiffres avec report.

A ce niveau ce serait une bonne idée de s'arrêter pour trouver un titre accrochant et un thème pour le C.A. qui seront attrayants

pour les élèves afin qu'ils veuillent essayer de faire les activités fournies.

Les vertus du C.A.

Les C.A. favorisent l'individualisation de l'apprentissage

Les C.A. permettent aux enfants d'apprendre des choses semblables mais à leur propre rythme et avec la quantité d'aide qu'ils requièrent.

Le plaisir de maîtriser une habileté ou de compléter un projet est intrinsèque, enrichissant l'enfant et renforçant l'estime de soi.

La relation entre les élèves et l'enseignant devient plus chaleureuse, plus personnelle, basée davantage sur la confiance.

Les C.A. permettent une participation active des élèves

Les enfants apprennent mieux et se rappellent ce qu'ils ont appris plus longtemps quand ils participent activement à la recherche d'une connaissance. Un enfant qui pose des questions et explore des hypothèses apprend plus que de l'information: il apprend à apprendre.

Les C.A. encouragent l'indépendance dans l'apprentissage

Lorsqu'un enfant dépend constamment de l'enseignant pour lui dire quoi faire, quand et comment le faire, cet enfant ne peut se sentir très responsable de son apprentissage.

Ainsi à mesure que les enfants deviennent plus expérimentés dans leur travail dans des C.A., l'enseignant leur permet plus de liberté et davantage de choix.

Les C.A. humanisent l'éducation

Les enfants apprennent en agissant et en parlant, non pas seulement en s'assoyant et en écoutant. Les C.A. fournissent un environnement d'apprentissage plus flexible, adaptable aux différences individuelles.

Les C.A. réduisent les problèmes de discipline

Les enseignants rapportent qu'après avoir introduit des C.A. dans leur classe, le nombre de problèmes de discipline a sensiblement diminué. Des élèves heureux et occupés sont moins susceptibles de causer des troubles.

Les C.A. conviennent mieux aux conditions du monde actuel

Dans la classe centrée sur l'apprentissage, un effort est fait pour fournir des activités, lesquelles rejoignent les besoins et intérêts actuels des élèves. Ceux-ci disposent de beaucoup d'opportunités pour faire des choix et prendre des décisions, pour jouer un rôle actif dans leur propre éducation.

Non seulement ils maîtrisent des habiletés académiques mais ils développent des habiletés sociales, intellectuelles (indépendance, responsabilité, créativité, ingéniosité) qui sont essentielles dans une société démocratique.

Les C.A. aident à améliorer la qualité de l'éducation

La création de salles de classe centrées sur l'apprentissage offre la possibilité pour chaque enfant de développer son plein potentiel en tant qu'apprenant (en termes d'habiletés académiques) ainsi qu'en tant qu'être humain (en termes de caractère). C'est une alternative éducative qui vaut la peine d'être essayée.

Les éléments essentiels d'une approche centrée sur l'apprentissage

Le C.A. est plus une attitude de la part de l'enseignant qu'un système d'enseignement

Un enseignant qui adhère aux idées traditionnelles sur la façon dont les élèves apprennent et sur le rôle de l'enseignant peut mettre sur

pied des C.A. mais ils seront mécaniques et stériles et n'introduiront pas un changement de base dans le climat de l'apprentissage. L'enseignant devrait croire que son rôle majeur n'est pas de transmettre de l'information, mais d'amener les élèves à apprendre à travers leurs propres actions d'enquête et de découverte.

La création de C.A. n'est pas juste l'organisation d'activités et de l'espace; c'est le développement d'objectifs spécifiques basés sur l'évolution de l'élève

Les C.A. sont créés pour rencontrer des objectifs spécifiques d'un programme après une évaluation soigneuse de l'élève.

Les C.A. exigent beaucoup de structure

Dans la classe, chaque élève connaît exactement ce qu'il est supposé faire et l'enseignant a un plan d'ensemble.

Les enfants apprennent les mêmes habiletés et concepts que dans un programme traditionnel mais ils les apprennent d'une manière plus significative à travers une participation directe dans des activités développées en fonction du niveau actuel de chaque individu. Ceci signifie que l'enseignant planifie bien à l'avance, utilise une plus grande variété de matériels, fait un usage maximum de l'espace et note pour chaque élève les besoins et progrès.

Les C.A. permettent aux élèves de travailler indépendamment à des activités choisies en fonction de leurs besoins et intérêts, et d'évaluer leurs propres progrès.

Quand les élèves obtiennent un feedback immédiat, un plus grand succès et plus de plaisir, les apprentissages sont assurés.

Dans la classe l'enseignant circule et interagit avec les élèves, observant, vérifiant, aidant.

Lorsque c'est possible il faut s'organiser pour que l'élève s'évalue lui-même. C'est très facile de fournir des clefs de réponse pour certains types de C.A.

La durée des C.A.

Les C.A. ne doivent pas nécessairement occuper tout le temps de classe: de l'enseignement direct peut aussi y trouver place, des variations importantes peuvent exister. Aussi certains enseignants ne consacrent qu'une petite partie de la journée aux C.A. alors que d'autres couvrent tout le temps de classe avec ce genre d'activités.

Toutefois il est recommandé, dans le début, de n'allouer qu'un temps court aux activités des C.A. A mesure que l'enseignant apprend à mieux connaître ses élèves et qu'il devient capable de créer et de rassembler de plus en plus de matériel et d'activités pour rencontrer

leurs besoins spécifiques, il peut augmenter le temps de travail dans des C.A.

Certaines activités ne peuvent pas être conduites individuellement mais exigent la participation du groupe, telles que la dramatisation d'une histoire, la tenue d'un débat, le jeu de rôle, etc. Les interactions sociales qui surviennent lorsque les enfants sont engagés dans une activité commune sont difficilement évaluables.

L'introduction de C.A. dans votre classe
Progression graduelle

Une règle importante: démarrez graduellement. N'essayez pas de convertir votre classe en C.A. dans l'espace de deux semaines.

Ne partez pas vos C.A. tant que vous ne vous sentez pas prêt et confiant dans vos capacités.

Evaluation de la classe

Avant de savoir quels C.A. vous devez créer, vous avez à connaître les besoins de votre classe. L'évaluation de la classe est une partie critique de votre plan et nécessite beaucoup de temps. Quelques personnes croient que l'intuition suffit. L'intuition est un moyen d'évaluation quand elle est associée avec d'autres techniques d'évaluation plus objectives, elle peut être un moyen inestimable pour décider de ce qui doit être enseigné.

En l'absence d'une évaluation soigneuse et adéquate, les C.A. peuvent devenir un hochepot et les activités du programme peuvent manquer de direction.

Deux sortes d'évaluations peuvent être utilisées: formelle et informelle.

L'évaluation formelle réfère à l'usage de tests standardisés ou d'épreuves bâties selon les règles de la docimologie.

Leur utilité est relative, spécialement lorsqu'elles ont un caractère normatif et servent à comparer la performance des élèves alors que l'on s'intéresse ici aux besoins individuels des enfants.

Cependant, utilisées judicieusement, elles peuvent aider à indiquer le taux de progrès des enfants ainsi que leurs forces et faiblesses.

Les tests informels qui sont plus flexibles et qui peuvent être donnés plus fréquemment sont plus utiles. Peut-être que le plus important et fiable outil d'évaluation est l'observation et le jugement de l'enseignant.

Développement de listes de contrôle

Chaque activité, physique, intellectuelle, sociale, peut être décomposée en terme d'habiletés, lesquelles suivent souvent une séquence

de développement. Un des traits de l'enseignant expérimenté est son habileté à reconnaître et à savoir comment utiliser les relations de parties au tout pour intégrer les habiletés aux activités de l'enseignement.

Avec l'expérience, l'enseignant deviendra familier avec la séquence des habiletés dans chaque matière. Ceci n'est pas difficile à faire, l'information est disponible à plusieurs sources: manuels et guides divers. Des copies des listes de contrôle peuvent être faites de façon à ce que les progrès de chaque enfant puissent être observés, évalués et enregistrés.

Une mise en garde: faites en sorte que ce ne soient pas les listes de contrôle qui déterminent le programme mais plutôt les besoins des enfants.

Comment créer un C.A. ?

Un C.A. doit non seulement être attrayant et beau avec un excellent contenu, mais doit aussi être sain éducativement.

Les C.A. ne doivent pas être créés au hasard. Ils doivent être développés avec certaines connaissances et avec un plan qui rend l'apprentissage stimulant et permet aux élèves d'apprendre plus qu'ils ne le feraient autrement.

Procédure pour le développement d'un C.A.

Bien que chacun fonctionne de façon différente, il est important de suivre une procédure régulière. Il y a de l'espace pour les variations dans le processus mais si l'enseignant ne suit pas un plan d'ensemble il est possible que des éléments importants soient oubliés.

L'enseignant qui n'a pas de stratégie particulière peut créer des centres merveilleux, mais il trouvera le travail difficile et y mettra beaucoup de temps. L'apprentissage de stratégies rend le travail plus facile et produit des résultats plus satisfaisants.

ETAPES DANS LE DÉVELOPPEMENT DES C.A.

1. Identifiez une idée au regard d'un objectif

a) issue de votre expérience de classe ou d'inspiration

b) provenant de quelqu'un d'autre

c) d'échantillons de C.A. que vous avez vus

d) d'ouvrages traitant de C.A.

e) d'autres livres

2. Adaptez-la aux besoins de vos élèves

a) Examinez vos données diagnostiques (l'idée est-elle utile; est-elle d'intérêt ?)

b) décidez si l'intention est intéressante ou habile

c) définissez votre objectif

d) déterminez des niveaux appropriés

e) décidez si le C.A. devrait être obligatoire ou non

3. Faites le C.A. (voir suggestions ci-après)

4. Installez-le dans la classe

5. Expliquez-le aux élèves

Parties d'un C.A.

Chaque C.A a une apparence différente mais il y a des constituantes de base que chacun doit contenir. Aménagez-les dans votre style propre.

Le nom du C.A.

Le nom devrait évoquer quelque chose du contenu du C.A., mais il devrait également être assez accrochant pour attirer l'attention des élèves. Chaque C.A. doit être numéroté.

Indiquez le nombre d'élèves qui peuvent travailler en même temps sur ce C.A.

L'objectif

Il est important que les élèves sachent pourquoi ils font quelque chose. Prenez l'habitude d'informer les élèves des objectifs dès la maternelle. En écrivant les objectifs soyez bref, clair dans votre formulation et limitez-vous à un ou deux objectifs par C.A.

Le matériel

Indiquez les livres, équipement et matériel de consommation dont les enfants auront besoin. Prenez l'habitude de réunir le matériel nécessaire avant de démarrer le travail dans le C.A.

Les tâches

C'est le coeur du C.A. Des activités à différents niveaux peuvent être incluses. Les consignes doivent être très claires et présentées une à la fois. Le niveau de lecture des enfants doit être considéré. Le vocabulaire et la structure des phrases ne doivent pas présenter de difficultés pour les élèves. Utilisez des symboles ou des dessins si nécessaire.

Choix d'activités pour un C.A.

Les activités appropriées sont celles qui rencontrent les besoins des élèves et les conduisent à la réalisation du but choisi.

Les différentes activités que vous sélectionnez pour le C.A. devraient tenir compte des différences individuelles chez les élèves et considérer leurs styles d'apprentissage individuels dans la classe. Quelques élèves apprennent en voyant, d'autres en touchant, en écoutant, d'autres sont des penseurs abstraits, d'autres encore ont besoin de manipuler des objets concrets. Idéalement les activités disponibles dans un C.A. particulier permettront à chaque élève de sélectionner un mode d'entrée et de sortie qui l'aideront le mieux à atteindre le but visé.

Voici des exemples d'activités alors qu'il s'agit de renforcer l'habileté d'additionner 3 chiffres avec report:

- des feuilles de travail* pour les élèves fonctionnant à un niveau abstrait,

- un nombre de lignes ou traits pour les élèves fonctionnant à un niveau de représentation,

- des jetons à manipuler pour les élèves fonctionnant à un niveau concret.

Les activités que vous sélectionnez doivent être choisies, non seulement pour rencontrer les différences individuelles des élèves mais aussi pour offrir la variété afin de stimuler leur intérêt. La seule limite à la variété des activités est celle de votre imagination.

* Voir à la page 81

CHAPITRE 4

L'ÉVALUATION

L'évaluation doit être faite régulièrement et de façon consistante. Quels que soient les instruments utilisés il est important de conserver des rapports qui montrent ce que les élèves ont réalisé. L'apprentissage d'habiletés et de connaissances particulières n'est pas le seul profit attendu des C.A. Les élèves devraient aussi avoir acquis des bonnes habitudes de travail, savoir se diriger, être disciplinés et responsables.

Aidez les élèves à développer des critères pour l'évaluation de leurs progrès dans les C.A. Ces critères pourraient être consignés dans un tableau comme suit.

COMMENT NOUS TRAVAILLONS DANS LES CENTRES

1. Nous préparons le matériel dont nous aurons besoin.
2. Nous utilisons le temps sans le gaspiller.
3. Nous corrigeons nos travaux.
4. Nous finissons chaque tâche que nous commençons.
5. Nous mettons nos travaux finis à leur place.
6. Nous laissons le centre prêt pour la personne suivante qui l'utilisera.

Il y a plusieurs buts généraux qui devraient se dégager d'une expérience de C.A. et qui devraient influencer l'évaluation.

Les enfants sauront comment travailler en coopération dans des groupes.
Les enfants développeront des habiletés de travail indépendant.
Les enfants développeront plus de façons de planifier leur temps.
Les enfants découvriront des moyens créatifs dans leur travail.
Les enfants sauront comment explorer des champs d'intérêt.
Les enfants reconnaîtront des étapes dans une leçon.
Les enfants comprendront des techniques d'évaluation.
Les enfants sauront comment utiliser des méthodes d'évaluation.

L'évaluation est incluse dans chaque feuille d'enregistrement sous forme de commentaires.

Les élèves peuvent partager des projets ou parler de leurs découvertes et/ou de leurs expériences.

Durant les entretiens maître-élève, ce dernier peut offrir et recevoir des suggestions pour une amélioration.

Les contrôles ponctuels durant les périodes d'activités sont un outil d'évaluation important. L'enseignant devrait immédiatement inscrire des commentaires sur le bulletin de l'élève.

Voici une formule à compléter par l'élève et qui va l'aider à s'évaluer.

Feuille d'auto-évaluation

Nom _____ Date _____

1. J'ai fini ces C.A. cette semaine _____

2. Cette semaine j'ai eu du plaisir à travailler dans le C.A.

   _____

3. J'ai été capable de faire plus de travail dans les C.A.

   oui ☐ non ☐

4. Je n'ai pas oublié de mettre mon nom et la date sur tous mes papiers.

   oui ☐ non ☐

5. J'ai été soigneux avec le matériel dans les C.A.

   oui ☐ non ☐

6. Je place tous mes papiers finis où ils doivent aller.

   oui ☐ non ☐

7. J'ai eu des difficultés à travailler dans ces C.A.

oui ☐ non ☐

à cause de _____

8. J'ai besoin d'aide pour _____

9. J'ai besoin de plus de pratique dans _____

10. Je me suis amélioré dans _____

11. Cette semaine j'évaluerais mes travaux

Excellent ☐ Bon ☐ Moyen ☐ Passable ☐ Faible ☐

12. Cette semaine j'ai essayé d'aider mes camarades

oui ☐ non ☐

13. Je pense que nous pourrions améliorer nos C.A. si nous

_____

_____ _____

Signature de l'élève Signature de l'enseignant

Connaissance des élèves

Les évaluations pédagogiques faites en classe fournissent des informations sur les apprentissages des élèves ainsi que sur certaines caractéristiques personnelles manifestées dans le travail. Cependant il peut être utile de connaître l'enfant de façon plus globale, à travers son milieu familial. Deux instruments: la formule d'interview de l'élève et la formule d'interview des parents, ont été empruntées à Frances Bennie (1977). Elles sont présentées aux annexes 1 et 2 avec un instrument d'évaluation des habiletés à apprendre et des habitudes de travail. L'emploi de ces formules permet de disposer rapidement de l'information de nature à faciliter le travail de l'enseignant qui tente de découvrir les traits particuliers de ses élèves.

La conservation des données

L'enseignant doit garder des notes pour chaque élève de façon à pouvoir évaluer ses progrès.

La conservation des données est un processus continu, impliquant à la fois l'enseignant et l'élève. On peut ainsi se rendre compte de la quantité de travail que ce dernier a accompli.

Les types d'enregistrements nécessités par un C.A. varieront, dépendant du sujet couvert.

Afin d'avoir une vue d'ensemble, les enseignants utilisent souvent un tableau pour y indiquer le nom des élèves et des C.A. Lorsque l'activité est terminée, les élèves l'indiquent d'un crochet. (cf. tableau I)

TABLEAU 1

NOMS	CENTRES D'APPRENTISSAGE								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Judith		x	x	x					x
William									
Janette		x							
Miche'			/		x				
Pamela	x								
Estelle								x	
Ronald	x				x			x	x
Suzanne	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Carole		x	x		x	x			x
Stéphane									
Gérard									
Joseph									
Alfred									
Christiane									
Mario						x		x	
Ginette									

CHAPITRE 5

CONDITIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES C.A.

La stratégie pour la création de C.A. suit les principes d'un bon enseignement en permettant aux élèves d'évoluer du simple, du concret, du connu au plus complexe, plus abstrait et à l'inconnu.

Les C.A. exigent une bonne dose de réflexion et de travail, spécialement au début.

La préparation des C.A. doit tenir compte du niveau de développement des élèves. Ainsi pour les plus jeunes on planifie des tâches simples que l'on présente une à la fois. Si l'on a affaire à des enfants moyens ou doués, les C.A. seront plus nombreux, plus variés, et proposeront des activités ouvertes. En règle générale il faut tenir compte de l'expérience des élèves. Ils ont besoin de temps pour apprendre à travailler systématiquement et de façon indépendante.

Afin de concevoir des C.A. qui mobiliseront les élèves vous devez articuler leur contenu aux besoins, habiletés et intérêts de ces derniers.

Rendez le C.A. coloré et visuellement attrayant de façon à ce qu'il attire l'attention des élèves et éveille leur curiosité.

Faites usage de matériel multi-média: diapositives, films, cassettes, disques, etc.

Fournissez du matériel de manipulation pour la découverte et l'exploration si possible.

Faites le plus de choses que vous pouvez vous-même pour votre C.A. Même si le matériel commercial devrait aussi être utilisé, les écrits et dessins en couleur produits par l'enseignant sont plus personnels.

Donnez aux centres des titres ingénieux.

Fournissez une large variété d'activités qui s'ordonnent du simple au difficile et du concret à l'abstrait.

Présentez les tâches de façon à ce qu'elles proposent un défi aux enfants tout en leur donnant une chance de succès.

Rendez les consignes très claires.

Essayez de fournir quelques moyens d'auto-contrôle pour chaque C.A. de façon à ce que les élèves puissent évaluer le travail accompli.

La préparation de C.A. prend du temps et pour des enseignants occupés, le temps est un luxe. L'expérience a montré qu'un certain nombre de raccourcis ou d'idées sauvent du temps et peuvent réduire considérablement le travail exigé.

Voyez si ces idées travailleront pour vous.

Avant de fabriquer un C.A. décidez clairement quel est votre but. S'agit-il d'une activité indépendante ou d'un véritable C.A. ? S'agit-il du développement d'une habileté ou d'un centre d'intérêt ? Sera-t-il obligatoire ou non obligatoire ?

Vous n'avez pas besoin d'être un artiste pour faire un bon C.A. Utilisez des images et des dessins, et beaucoup de couleurs. Couvrez de grandes boîtes avec du papier de couleur ou peinturez-les afin de rehausser votre C.A.

Ne passez pas trop de temps à le rendre artistique. Faites votre centre aussi attirant que possible mais soyez préparé à le changer si les enfants n'y répondent pas.

Examinez des C.A. commerciaux disponibles pour déterminer s'ils peuvent être adaptés pour votre classe.

Constituez une collection d'images, de mots, d'histoires dans les journaux, magazines, vieux manuels et vieux livres d'exercices. Organisez ce matériel de telle façon que vous puissiez utiliser certains éléments pour vos C.A.

Utilisez vos tableaux d'affichage pour l'installation des C.A.

Utilisez des crochets de draperies pour accrocher les cartes ou affiches.

Attachez un oeillet ou un anneau au C.A. et pendez-le à un crochet, clou ou vis fixé au mur ou au tableau.

Employez un code (numéro ou couleur) pour associer un C.A. et ses feuilles de réponses.

Utilisez de la bande VELCRO que vous pouvez acheter dans une mercerie pour accrocher deux surfaces ensemble temporairement.

Fabriquez une chemise en acétate (pour contenir du matériel tel qu'un poème, une image ou une carte) avec 2 feuilles d'acétate collées sur deux côtés.

Utilisez un acétate placé sur la feuille de travail des élèves et sur lequel ils peuvent écrire leurs réponses. Après vérification des réponses on peut effacer l'acétate.

Changez les C.A. fréquemment, mais seulement un ou deux à la fois.

Faites quelques C.A. dans lesquels le contenu peut être changé pour en constituer un nouveau mais la manière de l'organiser peut rester la même.

Construisez quelques-uns de vos C.A. autour d'événements courants qui ont capté l'intérêt des enfants.

Planifiez la façon dont vous allez organiser le C.A. au moment où vous le faites.

Ne craignez pas de demander de l'aide de collègues et amis. Le partage d'information et de matériel est un bénéfice subsidiaire qui devrait être acquis dans toute équipe-école.

Laissez les enfants participer à la réalisation des C.A. C'est une bonne activité pour la pensée, l'organisation et l'écriture, qui met les habiletés des enfants au défi.

Encouragez les élèves des niveaux supérieurs à bâtir des C.A. pour les élèves des petites classes.

Enrôlez des parents et des aides pour aider à fabriquer des C.A. Plusieurs parents visitent fréquemment l'école mais ne savent pas

quoi y faire. Ils aimeraient fabriquer des C.A.

Idéalement la bibliothèque de l'école devrait être d'accès facile afin de permettre aux élèves de consulter les ouvrages qui traitent des sujets abordés.

CHAPITRE 6

CATÉGORIES DE CENTRES ET PARTICULARITÉS

Centres d'habiletés

Les centres d'habiletés sont prévus pour permettre la pratique d'habiletés particulières telles que les fractions, la lecture de cartes, etc. Ils sont constitués habituellement de stations. Comme la création de centres d'habiletés suit les principes d'un "enseignement", c'est-à-dire qui permet aux élèves d'évoluer du plus simple au plus complexe, du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu, un certain nombre de stations peuvent être incluses à chaque niveau. À cause du caractère de nécessité de la maîtrise de certaines habiletés, on rend ces C.A. habituellement obligatoires.

D'autres types de C.A. peuvent être développés. Voici les principaux:

- les centres d'intérêt
- d'exploration
- de jeux
- d'écoute
- de résolution de problèmes
- de créativité
- d'invention

- par matière
- de projets personnels.

C.A. à court terme ou à long terme

Les C.A. à court terme épuisent leur utilité lorsque l'habileté pour laquelle ils fournissent une pratique a été maîtrisée ou quand l'intérêt pour l'activité décline.

Les C.A. à long terme sont continuellement extensibles du fait que le champ concerné peut être approfondi et que du nouveau matériel et de nouvelles activités peuvent être ajoutées.

Emploi du temps

Le temps disponible doit être prévu pour chaque C.A. dépendant de la nature des sujets traités, des besoins individuels des élèves et des exigences du programme. Il n'y a pas de prévision "correcte". L'enseignant doit préparer un plan avec lequel il est à l'aise et qui peut rencontrer les besoins de ses élèves.

Une planification fournit un canevas à l'élève pour l'usage de son temps. S'il sait ce qu'il veut faire chaque jour, il devient sécure. Deux systèmes de base sont disponibles pour l'emploi du temps des élèves dans les centres: le système de rotation et le système de contrat.

Système de rotation de l'emploi du temps

Les C.A. sont établis dans la salle de classe.

Chaque élève est assigné à un C.A. spécifique durant une période de temps déterminé.

Le système est utilisé surtout quand des petits groupes d'élèves passent par les différents C.A. selon un patron prédéterminé.

Le système de rotation est une bonne solution lorsqu'on commence à introduire des C.A. dans la classe. Il permet aux enseignants et aux élèves de se familiariser avec eux en offrant une structure et une routine quotidiennes. Toutefois ceci ne peut se faire que pour autant que l'on ne force pas des élèves à précipiter une tâche ou à attendre de longs moments inactifs.

Système de contrat

Un contrat est un plan d'études organisé qui indique clairement à l'élève:

- ce qu'il doit apprendre (objectif de comportement) et comment il peut démontrer qu'il a appris ce qui devait l'être,

- les alternatives de ressources multisensorielles avec lesquelles il peut apprendre ce qui est requis.

- les alternatives d'activités à travers lesquelles il utilise ce qu'il a appris.

- les alternatives de rapports à travers lesquels il peut partager et discuter avec les autres de ce qu'il a produit.

Il s'agit habituellement d'ententes écrites entre l'enseignant et l'élève, cependant des contrats verbaux seront faits dans un premier temps.

La formule des contrats écrits et signés peut conduire à de la recherche ou de l'étude indépendante.

Des entretiens entre l'enseignant et l'élève sont à la base du système de contrats. L'élève doit évaluer son propre travail et l'utilisation du temps.

Les élèves ont souvent tendance à s'engager trop pour ce qu'ils peuvent réaliser, alors ils sont incapables de compléter leurs travaux à la date prescrite. Dans de tels cas l'enseignant devrait les aider à renégocier leur contrat de façon à établir une charge de travail raisonnable.

Quand un contrat inclut un moyen de diagnostiquer ce que l'élève connaît déjà d'un sujet ou concept donné et ce qu'il doit apprendre, ça devient un ensemble d'activités sous contrat.

Un ensemble d'activités sous contrat comprend:

- un test diagnostic,
- des objectifs de comportement écrits pour l'élève,
- des alternatives de ressource,
- des alternatives d'activité,
- des alternatives de rapport,
- un inventaire d'auto-évaluation,
- une évaluation de l'élève par l'enseignant.

Le contrat reconnaît le style d'apprentissage de chaque élève, incluant les forces perceptuelles.

FORMULE DE CONTRAT QUOTIDIEN

Nom _____

Date _____

Je compléterai les centres dont les numéros suivent:

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

Initiales de l'enseignant _____

CHAPITRE 2

CHOIX D'UN MODÈLE

L'environnement physique

Lorsque des enseignants expérimentent de nouvelles procédures d'enseignement ils sont portés au réflexe de ne pas bouleverser la disposition physique de leur classe. Cependant ils se rendent compte de l'[illegible] d'y effectuer [illegible] aménagement [illegible] aux nouvelles [illegible] d'apprentissage. [illegible] peu à peu à transformer leur classe en y aménageant des sortes de "centres" ou de "stations".

Des élèves peuvent travailler individuellement, par paires ou en petits groupes dans les espaces périphériques. Les différents espaces de travail aménagés dans la classe pourront convenir aux divers besoins des élèves. On sait (styles d'apprentissage) que certains recherchent le calme, d'autres aiment un certain niveau de bruit; des élèves aiment beaucoup de lumière alors que d'autres préfèrent des endroits plus sombres. Il en est de même avec la chaleur, le mobilier pour s'installer, etc... Il faut pouvoir réaménager rapidement l'espace de la classe en fonction d'activités s'adressant à un grand groupe. Dans ce cas il ne faut pas avoir besoin de déplacer des meubles lourds tels qu'un classeur ou une bibliothèque.

Il y a lieu d'apprendre aux élèves à fonctionner de telle façon que le bruit engendré par les échanges soit compatible avec le travail qu'ils ont à faire.

Toutefois plusieurs élèves ignorent dans quelles conditions ils travaillent le mieux. Plutôt que de leur demander il est préférable de leur expliquer les avantages et les désavantages de chaque espace. Ils peuvent essayer un endroit pour une période d'une semaine et s'ils sont satisfaits, s'y installer.

Suggestion de quelques modèles

Nous avons repris ici à Howard Blake (1975) la description de cinq modèles de C.A. ainsi que l'analogie qu'il établit avec l'achat d'une voiture.

La décision concernant la sorte de C.A. que vous aimeriez construire dans votre classe est d'une certaine façon semblable à l'achat d'une automobile.

Lorsque vous voulez acheter une automobile vous avez beaucoup de choix possibles: la marque, le style de la carrosserie, la force du moteur, le nombre de portes, la décoration intérieure, la couleur, l'équipement optionnel, etc.

Mais indépendamment de la voiture que vous achetez, elles ont toujours certaines commodités, telles que des roues, un moteur, un démarreur, etc. Il n'y a pas un modèle qui est le meilleur: chacun doit choisir le sien, du fait que nous différons sur beaucoup d'aspects comme la personnalité, l'expérience, la philosophie, les besoins et les contingences. Avec un modèle de C.A., comme avec une voiture, vous pouvez vouloir le changer après quelque temps.

Allons magasiner et regardons quelques modèles.

Modèle 1, la Volkswagen

Ce modèle très simple constitue une excellente introduction à une éducation centrée sur l'apprentissage pour des enseignants et des enfants qui n'ont pas d'expérience. Il exige très peu de changements dans le programme ou dans l'aménagement physique de la salle de classe.

Ce modèle part avec un programme, la lecture par exemple. Placez une table quelque part dans la classe où l'accès est facile sans empiéter sur le reste de la classe. Sur cette table montez plusieurs activités utilisant le format du C.A. Montrez aux enfants les directives de chaque activité et les procédures à suivre pour le travail. Permettez-leur d'examiner le matériel et de poser les questions qu'ils veulent.

Ne déterminez pas de moments précis pour utiliser le C.A. Encouragez simplement les enfants à l'essayer quand ils ont fini leur tâche, alors que le reste du groupe y travaille encore. Vous vous arrangerez pour fournir à chacun l'opportunité d'y travailler.

Modèle 2, le modèle "super beetle"

Ce modèle est limité à une matière mais il incorpore le C.A. dans le programme scolaire régulier. L'enseignant crée un certain nombre d'activités ou C.A., chacun d'entre eux étant clairement étiqueté et numéroté. Au commencement l'enseignant peut décider d'engager seulement une partie de la classe dans ces activités de façon à faciliter le démarrage de ceux qui semblent capables de travailler de façon indépendante.

Ils peuvent être invités à travailler au C.A. pour de courtes périodes plusieurs fois par semaine, pour commencer.

Graduellement, la durée des activités, le nombre de jours et le nombre d'élèves travaillant à des activités dans le C.A. augmentent. Jusqu'à ce qu'ils deviennent tout à fait familiers avec la procédure, une planification quotidienne est prévue pour assigner les enfants aux activités spécifiques.

La planification quotidienne peut être présentée dans un tableau. Ou pour varier, l'enseignant peut écrire le nom de chaque élève sur une épingle à linge et ne pas en fixer plus de 4 pour chaque centre.

Une autre variation consiste à tendre une corde à travers une partie de la salle de classe, à y pendre les numéros des centres d'apprentissage et à fixer à ceux-ci les épingles à linge montrant où chaque élève est occupé.

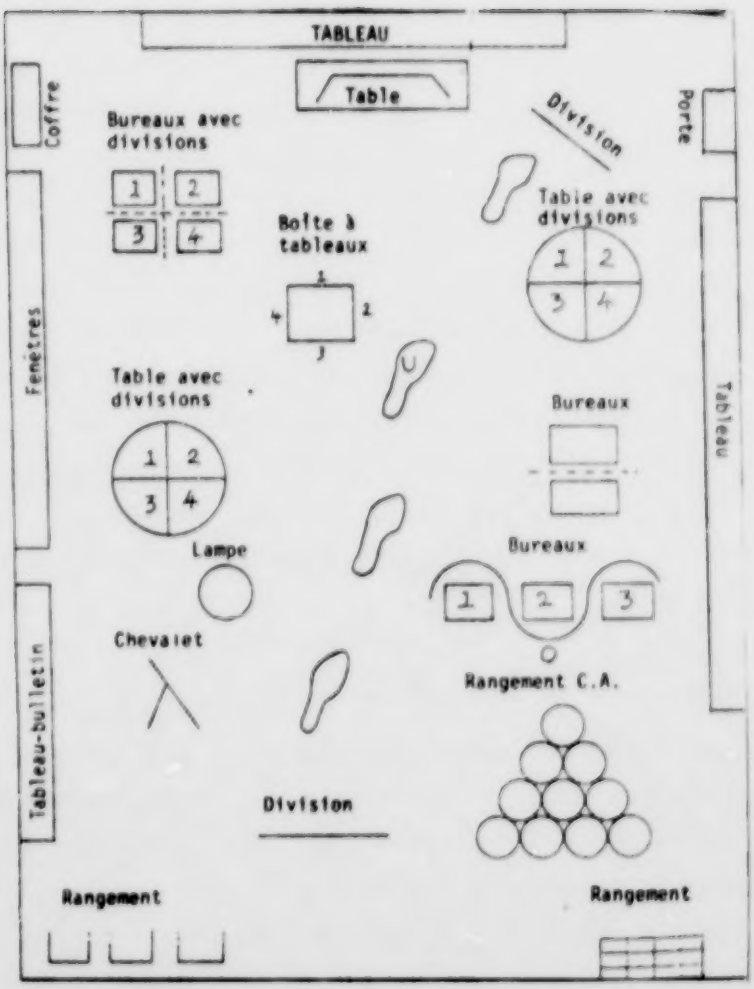
Modèle 3, le modèle Chevrolet ou Ford

Dans ce modèle il y a un changement radical dans l'aménagement physique de la classe. Les centres sont dispersés dans différents endroits de la salle de classe, utilisant l'imagination pour trouver du matériel inhabituel, l'essayer et le localiser pour l'exposer. Cette organisation permet plus de mouvement aux élèves et beaucoup plus d'espace est utilisé.

Le schéma suivant montre des façons possibles pour arranger des C.A. Le traditionnel et formel arrangement du mobilier en rangées bien alignées et les pupitres conventionnels sont pour la plupart du temps remplacés par du matériel peu coûteux aisément disponible et plus intéressant pour la décoration de la salle de classe.

Toutes ces idées ne doivent pas se retrouver dans chaque salle de classe. L'enseignant sélectionnera des suggestions qui conviennent à sa classe ainsi qu'à son style propre. Ce que l'on tente d'indiquer ici, c'est qu'avec un peu d'imagination et d'ingéniosité, un espace, même étroit, peut être exploité de façon intéressante et rentable.

SALLE DE CLASSE: MODÈLE 3



Modèle 4, le modèle Buick

Dans ce modèle les élèves peuvent choisir le C.A. dans lequel ils vont travailler. Il est souhaitable de passer à ce niveau aussi vite que possible du fait que c'est là que les enfants développent leur indépendance, un des buts principaux de l'enseignement centré sur l'apprentissage. L'expérience a montré que les enfants ont besoin et aiment faire des choix et prendre des décisions par eux-mêmes. C'est une erreur de les assigner trop longtemps à un C.A. Le plus vite vous pourrez leur permettre de choisir, le mieux ce sera. Mais soyez sûr d'être prêt et que les élèves soient capables de travailler de façon plus autonome. L'aménagement physique ainsi que la quantité de temps passée sur un C.A. sont déterminés par l'enseignant. Afin d'assurer un contrôle vous pouvez utiliser la méthode des contrats par lesquels les élèves s'engagent à travailler sur un C.A. défini. Ils vous remettent leur contrat lorsqu'ils ont complété le travail.

Modèle 5, le modèle des 2 voitures

Dans ce modèle vous introduisez un nouveau programme; si vous êtes partis avec le français, vous pouvez maintenant ajouter les mathématiques. Aussitôt que cette matière est travaillée correctement, passez à un autre champ. Graduellement les activités seront étendues pour inclure toutes les matières au programme.

Une autre méthode pour que les enfants enregistrent leur choix consiste à utiliser un tableau comme suit

C.A.	CHOIX DES ÉLÈVES
1. Synonymes	Jean Marie Luc Paul
2. Rimes	
3. Reconstitution de phrases	
4.	

Modèle 6, le modèle de la Cadillac, complet avec T.V., bar et 2 téléphones

L'application de ce modèle entraîne des changements importants dans votre programme. Vous concentrez vos C.A. de façon à ce qu'ils soient groupés par matières ou champs d'études. Une classe type pourrait avoir un C.A. de mathématiques, de lecture, de sciences, d'écriture, de couture, de construction, etc. proportionnés avec l'âge et les besoins de vos élèves.

Débarrassez-vous du plus de pupitres d'élèves possible; le milieu de vie de l'enfant est la classe entière plutôt qu'un lieu spécifique. Augmentez la quantité de temps employé quotidiennement pour les C.A. Réservez assez de temps d'enseignement direct pour rencontrer les besoins des petits groupes. Utilisez le grand groupe pour l'enseignement direct lorsque c'est nécessaire ou opportun (par exemple pour introduire du nouveau matériel ou expliquer de nouvelles procédures).

Ce modèle est ce qui s'approche le plus du modèle "open education". C'est une erreur d'en faire l'objectif initial ou même final de la classe centrée sur l'apprentissage. Il est en effet trop complexe pour constituer un modèle de départ. D'autre part dans un système ouvert il faut toujours envisager d'éventuels changements.

Démarrez avec un modèle parmi les plus simples; changez-en seulement si vous et vos élèves êtes prêts. Les modèles suggérés ne sont que des modèles. Il n'y a rien de magique dans ceux qui sont décrits ici: un grand nombre d'autres modèles pourraient être conçus. Des parties de modèles suggérés peuvent être aisément interchangées. Par exemple, plusieurs enseignants utilisent la formule du contrat avant le modèle 4; plusieurs sautent les modèles 1 et 2 et partent avec le modèle 3; d'autres utilisent le modèle 5 avant le 4. Les facteurs déterminants sont l'engagement de l'enseignant dans l'ensemble du processus, le degré de préparation des enfants à travailler

de façon indépendante, et l'acceptation par les parents de méthodes plus ouvertes. Les enseignants ont besoin de liberté pour aller où ils se sentent confortables et pour progresser aussi loin qu'ils veulent aller. Ceux qui ressentent des pressions extérieures ou intérieures, pour utiliser des modèles plus sophistiqués alors qu'ils ne sont pas prêts, n'auront pas de succès et pourront abandonner l'approche centrée sur l'apprentissage.

Caractéristiques essentielles de tous les modèles

Quel que soit le modèle que l'enseignant adopte, il faut que les propositions qui suivent soient appliquées.

- L'enseignant doit comprendre et croire dans la philosophie sous-jaçante aux C.A. Il doit être assuré d'un support administratif pour aller dans cette direction.

- L'évaluation des besoins des élèves constitue le coeur de l'approche par C.A.

- Chaque C.A. a été conçu et créé pour rencontrer quelques intérêts et besoins perçus chez les élèves de la classe. Il doit se présenter avec un titre, un numéro du matériel disponible, des consignes claires, un but défini, des suggestions pour une auto-évaluation et pour une suite éventuelle.

Les C.A. ont été expliqués aux enfants en tenant compte que ces derniers ont une compréhension et une capacité pour travailler de façon indépendante, seuls ou avec un ou plusieurs autres.

L'enseignant circule pendant que les élèves travaillent sur des C.A., observant, aidant et prenant des notes pour des usages futurs.

Chacun part lentement et évolue graduellement. La quantité de temps alloué quotidiennement au C.A. variera d'un enseignant à l'autre.

Initialement les enfants peuvent être assignés à des C.A.; plus tard ils auront plus de liberté de choix.

CHAPITRE 8

ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE

L'organisation d'une salle de classe centrée sur l'apprentissage implique la planification de l'espace, des déplacements, du temps et des techniques d'enseignement. La salle de classe ressemble plus à une résidence pour personnes où le mobilier, placé de façon appropriée est confortable, accessible, esthétiquement agréable.

Espace et déplacements

Il n'y a rien de répréhensible à ce que les élèves se déplacent librement dans la classe, au contraire.

Créez des petits groupes (4 à 6 élèves) autour de tables ou à leur pupitre groupés ensemble, ce qui permet les interactions. Ceci ressemble d'ailleurs aux situations de vie réelle où l'on peut poser des questions et recevoir des réponses.

Assurez-vous qu'il y a assez de surfaces horizontales permettant aux élèves d'étendre du matériel pour travailler.

Voyez toutefois à ce que les élèves conservent un espace de rangement pour leurs affaires personnelles.

Utilisez davantage le plancher en disposant des chutes de tapis, des coussins, des boîtes, etc. Ceci aide non seulement à créer une atmosphère informelle mais requiert moins d'espace que des chaises.

Trouvez d'autres espaces dans l'école dans lesquels les enfants pourraient travailler, tels un hall, une bibliothèque, un petit salon, etc. Établissez des règles pour que les élèves n'abusent pas des droits des autres dans ces lieux.

Situez les espaces pour activités bruyantes et calmes de façon qu'elles ne soient pas en conflit. Ex.: ne pas placer un espace réservé à une activité d'art dramatique à côté d'un autre réservé à l'enseignement.

Matériel

Réservez un espace de rangement (table, coffre) pour le matériel d'usage courant.

Ayez une place pour chaque chose. Mettez des étiquettes sur les contenants afin que les choses retournent à leur place.

Donnez une couleur-code au matériel qui se rapporte à un C.A.

Fournissez du matériel inhabituel pour stimuler l'intérêt et l'imagination des élèves (roue de bicyclette, cocons, nids d'oiseaux, coquillages, tronçons d'arbre, etc.)

Faites un effort pour que votre salle de classe ressemble davantage à un atelier de travail qu'à une salle de classe stéréotypée.

Techniques d'enseignement

Le défi principal posé par la classe centrée sur l'apprentissage est l'installation de procédures d'organisation et l'acquisition par les enfants de compétences qui les rendent capables de fonctionner de façon indépendante. Ceci libère l'enseignant qui peut alors être un vrai guide et un consultant capable de donner à chacun l'aide dont il a besoin.

Pour en arriver là:

Le bureau de l'enseignant est placé dans un endroit discret, sur un côté de la salle. Ceci symbolise une attitude moins autoritaire et indique qu'il confie plus de responsabilités aux élèves.

Gardez un horaire quotidien préparé avec les enfants et bien en évidence (tableau). De cette façon chaque élève sait quoi faire et aide, à la fin de la journée à évaluer ce qui a été fait et ce qui ne l'a pas été.

Affichez le tableau suivant:

COMMENT NOUS TRAVAILLONS DANS DES C.A.

1. Remplissez votre formule de contrat et montrez-la à l'enseignant.
2. Ne projetez pas de faire plus que vous ne serez capable.
3. S'il y a déjà beaucoup d'élèves occupés à travailler à un C.A. que vous voulez, indiquez le C.A. suivant sur votre contrat.
4. Finissez le travail à un C.A. avant d'aller à un autre.
5. Remettez chaque chose à leur place.
6. Placez votre travail complété dans votre chemise.

Ayez un signal à utiliser lorsque vous voulez obtenir immédiatement l'attention des élèves (sifflet, sonnerie, clignotement des lumières, etc.)

Trouver un endroit pour exposer les travaux originaux.

Préparez un coin de lecture avec un tapis, un bon éclairage et des sièges confortables pour promouvoir l'intérêt pour la lecture. Apportez de nouveaux livres fréquemment, des magazines et des journaux.

Aménagez un coin de recherche contenant du matériel de base pour la recherche: encyclopédie, atlas, dictionnaires, etc.

Arrangement de la salle de classe

Les 6 modèles présentés dans ce texte illustrent la transition graduelle d'un environnement traditionnel à un environnement centré sur l'apprentissage.

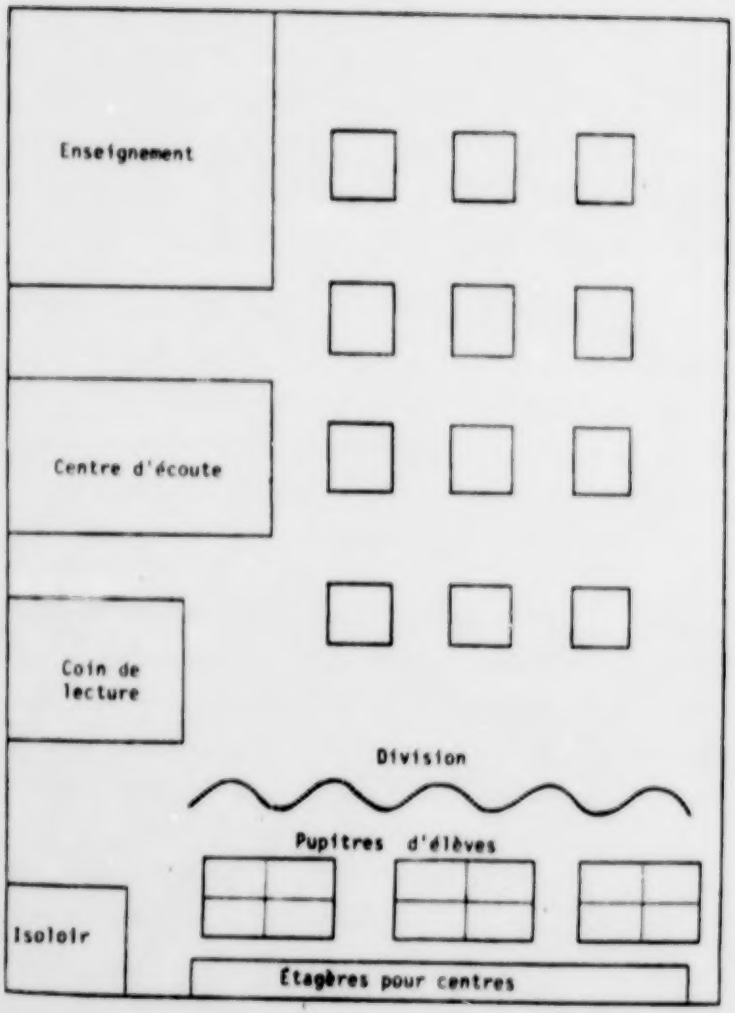
Modèle 1

Il montre une façon très simple d'aménager la salle de classe. Très peu de changements de la classe traditionnelle sont nécessaires pour la convertir à ce modèle. Un espace d'enseignement, un centre d'écoute et un coin de lecture sont créés. Les C.A. sont installés dans une partie de la salle séparée de l'autre partie par des divisions.

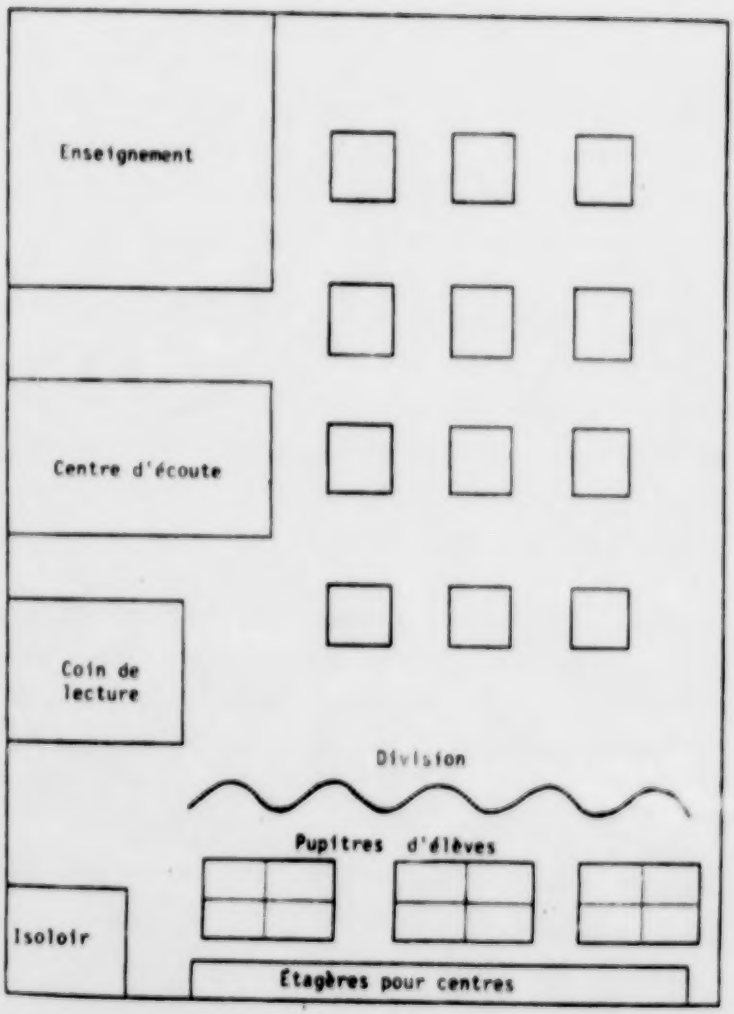
Une caractéristique intéressante est la "station d'isolement" laquelle peut être présente dans n'importe quel modèle. C'est un lieu retiré, équipé avec des livres, des activités indépendantes et des jeux, ou un élève qui est particulièrement agité peut passer quelque temps seul. Les enfants comprennent qu'ils doivent travailler. Ils peuvent apporter leur travail avec eux ou utiliser le matériel qui s'y trouve déjà. Il permet à un élève d'echapper à la routine de la classe pour un temps et lui donne une chance de travailler à l'abri des tensions.

Une caractéristique intéressante est la "station d'isolement" laquelle peut être présente dans n'importe quel modèle. C'est un lieu retiré, équipé avec des livres, des activités indépendantes et des jeux, ou un élève qui est particulièrement agité peut passer quelque temps seul. Les enfants comprennent qu'ils doivent travailler. Ils peuvent apporter leur travail avec eux ou utiliser le matériel qui s'y trouve déjà. Il permet à un élève d'échapper à la routine de la classe pour un temps et lui donne une chance de travailler à l'abri des tensions.

MODÈLE 1


Enseignement
Centre d'écoute
Coin de lecture
Division
Pupitres d'élèves
Isoloir
Étagères pour centres

MODÈLE 1


Enseignement
Centre d'écoute
Coin de lecture
Division
Pupitres d'élèves
Isoloir
Étagères pour centres

Modèle 2

Dans le modèle 2 la classe est divisée en 5 secteurs.

Le secteur 1 ou centre d'enseignement est le lieu où se fait l'enseignement direct avec des petits ou grands groupes. Considéré comme la plus importante partie de la salle de classe, il est situé où l'enseignant peut voir la salle entière.

Le secteur 2 est le lieu où les élèves vont après avoir suivi l'enseignement direct donné au secteur 1. Situé au centre de la classe, il est constitué avec les pupitres ou tables des élèves arrangés de telle façon qu'ils peuvent s'aider l'un l'autre pour compléter la suite du travail: feuilles de travail*, tâches de création ou travail avec du matériel commercial.

Le secteur 3 loge les centres d'apprentissage aménagés avec les pupitres d'élèves autour du périmètre de la classe. Quelques pupitres font face au tableau d'affichage, portes ou murs sur lesquels les centres sont montés. Les élèves sont moins distraits quand ils sont assis le dos aux autres activités survenant dans la classe.

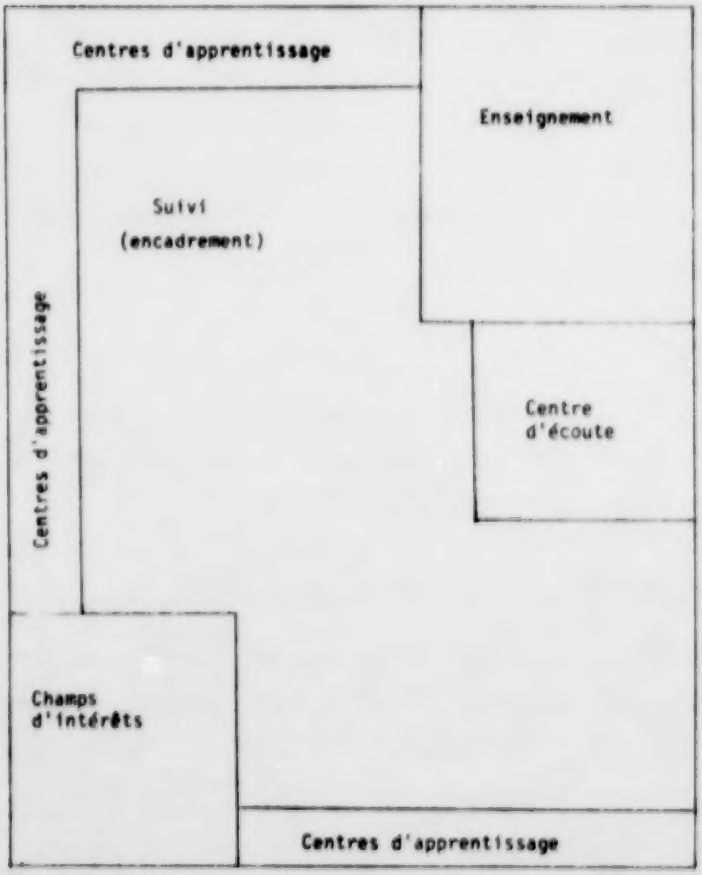
Le secteur 4 abrite le centre d'écoute; c'est un lieu tranquille où les élèves écoutent avec des écouteurs des enregistrements produits

---

* Voir page 81

par l'enseignant ou commerciaux. On a constaté que si les élèves sont assignés à ce secteur plus que 3 périodes par semaine ils s'en fatiguent. Le centre devrait inclure des enregistrements sur la littérature, la poésie et la musique.

MODÈLE 2



Le secteur 5 ou champs d'intérêts consiste dans un libre choix d'activités telles que des jeux, des activités privilégiées (hobbies), des puzzles, d'art, de dramatisation, de reliure. Il est situé aussi loin que possible du secteur d'enseignement parce qu'il est plus dérangeant que les autres.

Lorsqu'ils ont complété leur travail dans le secteur 2, les élèves peuvent se déplacer dans les autres secteurs. Ils peuvent choisir ou aller et compléter des contrats pour indiquer leur choix, ou quand l'enseignant considère cela comme judicieux, il peut assigner des élèves particuliers à des tâches spécifiques dans certains secteurs.

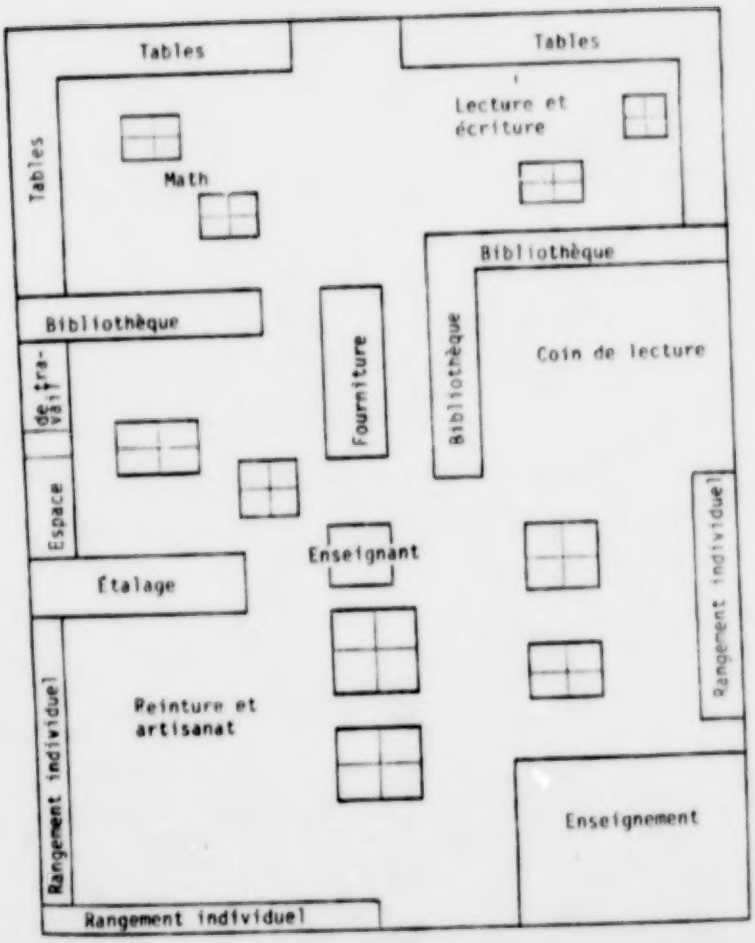
Modèle 3

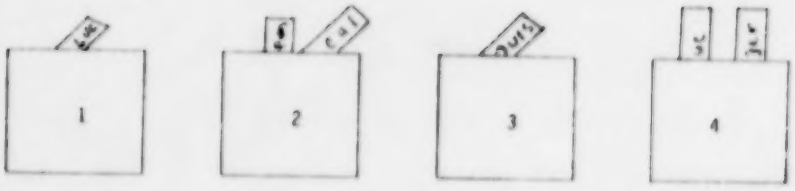
Ce modèle est plus sophistiqué et est utilisé par la suite quand les élèves et l'enseignant ont acquis une expérience étendue avec les C.A. dans toutes les matières du programme.

Quelques suggestions pour assigner des élèves aux C.A.

Complétez un tableau avec des pochettes. Sur chaque pochette écrivez le numéro de chaque C.A. dans la classe. Préparez des bandes de papier avec le nom de chaque élève et insérez chaque bande dans la pochette du C.A. où l'enfant va travailler.

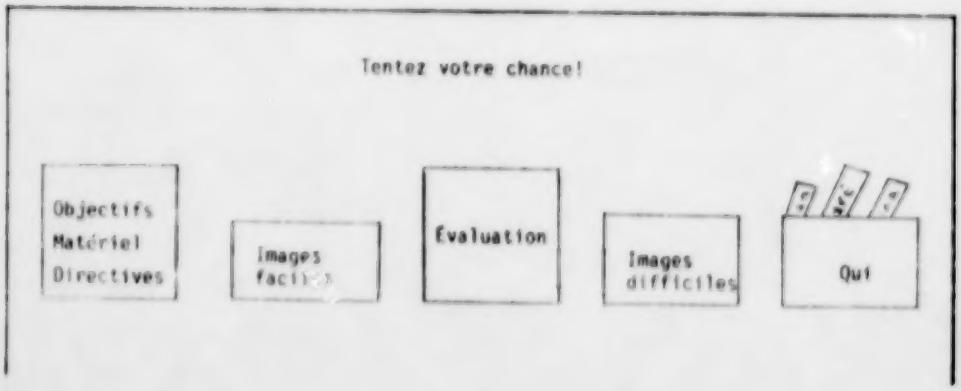
MODÈLE 3


Tables
Tables
Lecture et écriture
Math
Tables
Bibliothèque
Bibliothèque
Bibliothèque
Coin de lecture
Fourniture
de travail
Espace
Enseignant
Étalage
Rangement individuel
Peinture et artisanat
Rangement individuel
Enseignement
Rangement individuel



Une variation consiste à disposer au tableau une pochette pour chaque élève dans laquelle on place une liste des C.A. où il travaille.

Quand vous complétez un C.A., montez une pochette dessus dans laquelle vous pouvez insérer une bande avec le nom des enfants qui y travaillent.



Préparez une liste mensuelle de tous les élèves de la classe. A côté de leur nom écrivez les numéros des C.A. dans lesquels ils travaillent chaque jour.

FEVRIER:	5	6	7	8	9	12
Jacques	6	5/9	1	4	2/7	3
Louise	9	7/6	4	1	3/8	2
Betty	4	3/5	8	2	1/7	6
Louis	5	2/8	6	5	7/4	1
Julie	1	3/4	2	6	5/9	8
Alma	2	1/7	5	11	6/3	9
Marcel	11	4/1	7	9	10/2	5
Paul	8	5/4	11	10	9/1	6
			9			

Les chiffres inscrits dans les colonnes en regard des noms sont les numéros des C.A. Lorsqu'il y a deux chiffres séparés par une barre, cela indique que cette journée l'élève travaillera sur deux C.A.

Quand les élèves sont prêts à prendre des décisions raisonnables et d'assumer quelques responsabilités pour leur propre éducation, laissez-les choisir les C.A. dans lesquels ils veulent travailler. Pour faire cela vous utiliserez une formule de contrat.

Préparation du matériel

Une partie du matériel nécessaire (échantillons, directives, feuilles de travail) sont montées directement sur le centre. Le reste (journaux, livres, cartes, équipement) est placé sur une table ou une étagère ou dans une chemise ou une boîte près du C.A. Il a déjà été suggéré que ce matériel soit numéroté ou en couleur (code) pour prévenir sa perte.

Travail complété

Un système doit être mis en place pour vérifier si le travail est complété. Ce peut être une enveloppe ou une boîte à chaque C.A. dans laquelle les élèves déposent leurs papiers complétés.

L'élève doit avoir l'assurance que l'enseignant examinera son travail.

Chemises

C'est une bonne idée de fournir une chemise à chaque élève. Elles peuvent être gardées dans un classeur ou une boîte. On y dépose les contrats, feuilles de planification, rapports de progrès, notes d'exposés, échantillons de travaux complétés et vérifiés.

CHAPITRE 9

L'INTÉGRATION PROGRESSIVE DES C.A. DANS LA CLASSE

L'enseignant et les élèves ont besoin d'une bonne dose d'entraînement et d'expérience avant que les C.A. deviennent le médium principal d'enseignement. Par conséquent il serait judicieux de procéder graduellement, en incorporant un élément à la fois dans le programme. Aussi, au début, seulement une petite proportion du temps de classe est allouée aux C.A. Ce temps est allongé lorsque cela devient approprié. Ainsi les premiers choix sont limités et progressivement de plus en plus de choix d'activités et de mouvements sont autorisés.

Dans les premières tentatives, on utilise seulement du matériel commercial*, les buts étant d'encourager les enfants à travailler de façon indépendante et de rendre l'enseignant capable de sélectionner le matériel qui est approprié pour chacun d'entre eux.

---

* On hésite quelque peu face à cette suggestion par le fait qu'ici au Québec il y a sans doute moins de matériel commercial approprié et que par ailleurs il coûte cher.

La classe est divisée en trois groupes de lecture. Durant l'heure consacrée à cette activité, l'enseignant passe vingt minutes successivement avec chacun des trois groupes qui sont respectivement un groupe de lecteurs de base ou un groupe de lecteurs de livres de bibliothèque et enfin un groupe d'apprentis-lecteurs. Les deux premiers groupes ne reçoivent cet enseignement que trois fois par semaine, libérant l'enseignant qui observe tous les enfants durant quarante minutes, deux fois par semaine. Le dernier groupe reçoit une période d'enseignement quotidienne.

Comme les élèves deviennent accoutumés au travail indépendant et comme l'enseignant sait exactement où chacun est situé en lecture, il commence à créer des C.A. Au début, le travail dans les C.A. est prescrit, mais plus tard les élèves qui sont prêts sont invités à faire des choix.

Dans un deuxième temps on montre comment le travail avec du matériel commercial est graduellement remplacé par du travail en C.A. créé par l'enseignant en ayant les besoins spécifiques de ses élèves à l'esprit.

Planification

Ainsi qu'on l'a [illegible], il y a plusieurs façons de planifier l'emploi du temps dans un C.A. A une extrémité de l'éventail des possibilités

on ne planifie aucun temps, mais on place simplement des C.A. dans la classe à être utilisés comme enrichissement. A l'autre extrémité on trouve des C.A dans chaque matière et où tout le temps de classe y est consacré. Entre ces deux extrêmes on planifie un ou plusieurs blocs de temps pour des C.A., dans une ou plusieurs matières, pour quelques ou tous les groupes d'élèves.

Ces planifications non seulement varient d'un enseignant à un autre, mais également chez le même enseignant à différentes périodes.

Le plan suivant permet de constater sa relative simplicité.

Lundi, 9 octobre

9:00	9:30	Réunion et planification de classe
9:30	100:00	Leçon de lecture dirigée
10:00	10:30	Mathématiques
10:30	11:40	Centres d'expression verbale
11:40	11:50	Nettoyage ou rangement
11:50	12:50	Dîner et récréation
12:50	13:05	Histoire
13:05	13:40	Sciences (en études sociales ou gymn.)
13:40	14:30	Centres d'expression verbale
14:30	14:40	Nettoyage et rangement
14:40	15:00	Évaluation et planification

Rencontre individuelle

pierres angulaires d'un bon enseignement centré su. l'ap-

ide dans la tenue d'une rencontre hebdomadaire avec chaque élève. Lors de cette rencontre vous disposez de la chemise de l'élève afin de voir comment il a progressé et vous pouvez planifier des activités pour le futur. Indiquez les C.A. où il doit travailler. Indiquez des C.A. où il a passé trop de temps. Repassez les erreurs faites mais soyez sûr de faire l'éloge de ces accomplissements on termes d'efforts, de créativité, de conscience et de maîtrise. Découvrez les faiblesses, ce qu'il aime et déteste. La tenue de ces rencontres est plus facile à dire qu'à faire. Le problème est de trouver le temps pour les tenir. Toutefois l'importan- c'avoir une relation seul avec un élève à travers une rencontre ne peut pas être surestimée.

CHAPITRE 10

AUTRES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT SUR MESURE

Les ensembles d'apprentissage

Beaucoup d'écoles primaires anglaises et américaines mettent à la disposition des élèves du matériel de manipulation conçu dans le but de promouvoir certains apprentissages. Quand une variété de matériel se rapporte à un concept spécifique séquentiel et prédéterminé, il est appelé ensemble d'apprentissage. Cette méthode d'individualisation fournit des opportunités de sélection et d'exploration de matériel à partir des intérêts des élèves.

C'est une méthode moins structurée que le C.A.; elle permet des options et des alternatives dans le processus d'apprentissage. Son inconvénient tient à ce que l'enseignant ne contrôle pas ce qui sera appris. Il est donc préférable de ne pas proposer ce modèle aux jeunes élèves qui n'ont pas toujours la motivation et la discipline pour poursuivre l'apprentissage d'eux-mêmes sur une longue période de temps.

Un ensemble d'apprentissage peut être assigné à un élève pour l'une quelconque des raisons suivantes:

- un élève avancé capable de composer avec de nouveaux concepts ou habiletés, peut travailler bien en avant de ses pairs grâce à cette méthode. Il n'a pas besoin d'attendre pour apprendre soit que l'enseignant puisse travailler avec lui ou que le reste de la classe le rattrape;

- un élève intéressé peut apprendre davantage sur un sujet donné, un concept ou une habileté au moment où il le veut;

- un élève lent qui est encore en "lutte" avec un sujet donné alors que ses pairs l'ont maîtrisé, peut prendre le temps nécessaire pour améliorer sa connaissance;

- un élève moyen qui prend soin d'apprendre quelque chose de nouveau en utilisant une démarche intéressante peut devenir suffisamment motivé pour travailler de lui-même à cause de la nature des activités multi-sensorielles variées.

Les feuilles de travail indépendantes

Beaucoup d'activités qui portent le nom de C.A. ne sont pas plus que des feuilles de travail. L'enseignant qui a acquis un peu d'entraînement ou d'expérience dans la création et l'emploi de C.A. croit parfois que lorsqu'il prépare des feuilles de travail que les enfants peuvent choisir, il a créé des C.A. Ce n'est pas le cas.

De telles activités peuvent être très valables et avoir une place importante dans le programme, mais elles devraient être distinguées des activités centrées sur l'apprentissage.

Les feuilles de travail proposent des activités indépendantes qui sont utilisées pour du renforcement ou de l'enrichissement. Elles sont généralement complétées par l'étudiant dans un très court temps. Les feuilles de travail proposent une tâche isolée plutôt que de développer un ensemble d'habiletés ou de concepts (par exemple écrire 10 mots qui contiennent 3 syllabes). Ceci ne veut pas dire que les feuilles de travail soient mauvaises ou ne devraient pas être utilisées. Les enfants aiment généralement en faire et profitent de l'opportunité qu'elles offrent par la pratique, le renforcement et un changement de niveau dans le groupe de travail. L'enseignant ne devrait pas dépenser trop de temps à en faire. Il devrait plutôt réserver le temps dont il dispose dans la fabrication de C.A.

L'enseignement programmé

On le désigne parfois par les expressions "enseignement séquentiel ou micro-gradué".

Pinsonneault (1983) a recueilli les deux définitions suivantes de l'enseignement programmé:

C'est une technique d'auto-instruction, un procédé d'individualisation de l'enseignement qui repose sur des bases expérimentales et qui applique les meilleurs principes de l'école active. De plus, cette méthode permet de transmettre des connaissances sans l'intervention directe d'un professeur tout en respectant, dans la mesure du possible, les caractéristiques propres de chaque élève. Elle se distingue par un mode particulier de présentation de la matière, par l'adaptation au rythme de travail de chaque individu, par la participation active et soutenue de l'étudiant et enfin, par le contrôle immédiat de ses démarches intellectuelles.
(Gauthier, 1972)

« L'enseignement programmé peut être considéré comme le résultat de la fragmentation de l'apprentissage en petites étapes, dans le but de guider une progression graduelle de l'étudiant en le mettant en présence d'une succession de handicaps faciles à franchir. Cette fragmentation de l'apprentissage est soumise à un processus rigoureux, appelé programmation, qui se concrétise par l'élaboration d'un programme. » (Tournier, 1978)

Le processus de programmation suit les étapes suivantes:

- formulation des objectifs d'enseignement
- identification des destinataires
- choix des critères et des normes de performance qui serviront à l'évaluation de l'atteinte des objectifs
- analyse de tâches ou d'activités
- préparation d'un prototype de programme qui sera expérimenté et réajusté éventuellement
- validation du programme (fidélité et pertinence)

On trouve deux types de programmes:

> « Les programmes à chaîne linéaire (de SKINNER): ils comportent un trajet unique, identique pour tous les utilisateurs du programme;
>
> Les programmes à chaîne ramifiée (de [illegible]ER): le trajet suivi par un étudiant est fonction des réponses qu'il fournit; s'il fournit une bonne réponse, il progresse dans la voie principale jusqu'au prochain obstacle; s'il fournit une mauvaise réponse, il est aiguillé vers une voie secondaire où il trouvera un supplément d'information; il peut y avoir différentes voies secondaires correspondant à différentes mauvaises réponses. » (Tournier, 1978)

L'enseignement programmé est utilisé dans un large contexte. Il réfère au matériel commercial dans lequel, de façon minimale, des habiletés et des objectifs correspondants sont préarrangés et séquenciés en groupements courts ou étendus, dans un continuum ordonné du simple au complexe.

L'élève est évalué au moyen d'instruments préétablis et une programmation est établie. Tous les élèves passent à travers la même séquence mais peuvent progresser eux-mêmes et apprendre avec des ressources qui sont appropriées à leur niveau de compréhension et de réalisation. L'enseignement programmé est de loin meilleur que l'instruction traditionnelle employée dans les écoles, mais elle individualise seulement en termes de diagnostic, de prescription, de taux et de niveau.

Il s'inspire de la théorie du conditionnement opérant. Lysaught et Williams (1967) en précisent les caractéristiques.

1. Il y a apprentissage ou changement de comportement lorsque la personne en cause porte attention aux conséquences de ses actes.

2. Les résultats qui favorisent la répétition d'un acte sont désignés du nom de « renforcement ».

3. Plus le renforcement suit de près la réaction souhaitée, plus il est probable que celle-ci sera répétée.

4. Plus le renforcement est fréquent, plus souvent l'acte renforcé est répété.

5. L'absence ou même le retard du renforcement après une réponse rend moins probable la répétition de l'acte.

6. Le renforcement intermittent d'une réaction accroît la durée pendant laquelle un élève la produira sans avoir besoin pour cela de renforcement.

7. L'apprentissage d'un élève peut être conduit ou structuré peu à peu au moyen du renforcement différentiel, c'est-à-dire en récompensant les réactions qui doivent être répétées et en ignorant celles qui doivent être inhibées.

8. En plus d'accroître la probabilité de la répétition des actes, le renforcement augmente l'activité de l'élève; il accélère son rythme de travail et intensifie son intérêt pour l'apprentissage. Ce sont là autant d'effets motivants du renforcement.

9. Le comportement d'un élève peut être transformé en un schème complexe par une structuration des éléments simples de sa conduite et leur intégration en une séquence continue.

Ils énumèrent les caractères des programmes bien faits.

1. Les hypothèses de travail de l'auteur sont clairement formulées au départ.
2. Les objectifs à atteindre doivent être explicitement formulés.
3. Le bon programme est fait de courts éléments logiquement reliés entre eux.
4. Le bon programme exige une participation active de l'élève.
5. Le bon programme exige le renforcement immédiat de la réponse adéquate.
6. Le bon programme favorise le rythme personnel de travail.
7. Le bon programme se prête à une évaluation continue.

L'enseignement programmé comporte cependant des inconvénients. Le fait que les élèves soient obligés d'apprendre des habiletés à travers une approche visuelle, réduit sévèrement l'efficacité de cette méthode.

Une autre déficience de ce type d'individualisation est qu'il isole virtuellement l'apprenant pour de longues périodes de temps d'apprentissage. Bien sûr, il peut toujours chercher de l'assistance s'il en ressent le besoin, mais s'il croit qu'il progresse correctement, ou s'il choisit de se laisser absorber dans des fantaisies ou d'autres activités, il peut passer une grande quantité de temps sans bénéficier d'une interaction avec l'adulte ou avec des pairs.

CHAPITRE II

LES MODALITÉS DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES

Il est nécessaire que les enseignants connaissent bien les diverses formules de regroupement des élèves dans la classe car certaines d'entre elles conviennent mieux que d'autres pour faciliter l'atteinte d'un objectif. De plus, l'enseignant qui les ignore court le risque de se cantonner dans une ou deux modalités parfois peu appropriées à la situation. Aussi on a jugé bon de les exposer ici.

Bechtol (1975) utilise le terme "méthodes" pour désigner les modalités selon lesquelles les élèves sont regroupés dans les programmes individualisés. Il distingue les méthodes du "un à un", de l'appariement, indépendante, du petit groupe et du grand groupe.

En sélectionnant une variété de méthodes d'apprentissage, l'enseignant peut fournir des options d'apprentissage pour les élèves. L'utilisation de méthodes d'apprentissage peut aider effectivement l'enseignant à façonner un programme d'enseignement pour chaque élève. Ceci ne signifie pas qu'un élève peut être associé à la même méthode tout le temps. Ça signifie que lorsqu'un élève a une difficulté d'apprentissage en regard d'un objectif spécifique on peut utiliser avec lui sa meilleure méthode d'apprentissage.

Il y a plusieurs façons d'établir des groupes. L'enseignant doit considérer l'habileté ou la tâche que doit accomplir le groupe; alors il peut diviser la classe en groupes selon l'habileté, l'intérêt, le sujet traité, les liens d'amitié et toutes autres dimensions qui semblent appropriées. Le petit groupe le plus productif est celui qui crée une interaction à travers laquelle les élèves assument un rôle déterminant dans leur propre programme éducatif.

Les réponses qui ont un effet libérateur sur les élèves incluent:

- l'écoute active et attentive, l'écoute sensible, pas juste le silence,

- la reformulation des commentaires de l'élève. Cette technique augmente la précision de la communication et transmet l'intérêt de l'enseignant auprès de l'élève,

- le contrôle des perceptions, en décrivant ce que l'enseignant perçoit être un état intérieur de l'élève, de façon à contrôler sa compréhension de ce qu'il ressent: "j'ai l'impression que vous êtes fâché avec moi", l'êtes-vous ?" Et non: "Pourquoi êtes-vous si fâché avec moi ?",

- la description de comportement ou le rapport spécifique d'actions observables sans placer de valeur sur elles: "Bob, vous vous opposez à chaque chose suggérée par le groupe". Et non: "Bob, vous êtes obstiné",

- la recherche d'information par la demande de questions en rapport direct avec ce que l'élève sait, et non pas qui introduisent un nouveau sujet,

- l'offre d'information pertinente aux intérêts de l'élève que celui-ci peut utiliser ou pas,

- le partage de l'information qui a influencé les points de vue et les impressions de l'enseignant,

- le compte rendu direct des propres impressions de l'enseignant,

- l'offre de nouvelles alternatives: suggestion d'actions proposées comme hypothèses à être testées.

Les réponses qui lient ou restreignent un élève incluent:

- le changement soudain de sujet sans explication,

- l'explication à l'élève par l'interprétation de son comportement (Vous faites ceci à cause de votre mère...) dans une voie qui lie l'élève au passé ou est vue comme un effort à obtenir de lui pour qu'il change,

- le conseil et la persuasion: "Ce que vous devriez faire c'est...",

- démentir les impressions de l'élève: "Vous n'avez aucune raison de raconter cela" ou une généralisation: "Chacun a de la difficulté avec la multiplication",

- l'approbation pour des raisons personnelles: louanger un élève parce qu'il pense et agit comme l'enseignant le désire,

- la désapprobation pour des raisons personnelles: blâmer ou censurer un élève parce qu'il ne pense et n'agit pas comme l'enseignant le désire.

- le commandement: dire à l'élève quoi faire,

- les obligations émotionnelles: contrôle de l'élève en stimulant les sentiments de bonté et d'infériorité. "Comment pouvez-vous faire cela ?",

- les attentes qui peuvent être bonnes ou mauvaises: l'enseignant peut attacher un élève au passé ou il peut l'aider à accomplir des buts futurs.

La méthode d'appariement

C'est une variation de la méthode un à un. Dans ce cas deux élèves travaillent ensemble sur un objectif d'enseignement. Par exemple, un élève plus vieux peut être associé avec un plus jeune pour servir comme tuteur ou modèle. Le plus jeune élève pourrait travailler sur un objectif que le plus vieux a maîtrisé à un niveau minimal. Le rapport multi-âge est basé sur l'idée que les enfants apprennent plus en enseignant un sujet qu'en le recevant. Souvent il améliore le concept de soi des deux élèves. Une fois que l'enseignant connaît ses élèves, cette méthode devrait être utilisée fréquemment.

La méthode indépendante

Dans ce cas l'élève travaille plus ou moins seul. Il interagit avec du matériel à son propre rythme. Elle peut être utilisée quand l'enseignant sélectionne à la fois des objectifs de performance et

les moyens pour les atteindre. Les objectifs que l'élève doit maîtriser et les moyens pour les atteindre sont identifiés par un prétest. L'apprentissage programmé est un autre exemple de la méthode indépendante.

La méthode indépendante peut aussi être utilisée pour l'apprentissage auto-dirigé dans lequel l'enseignant sélectionne l'objectif et l'élève, le moyen qu'il utilisera pour l'atteindre. Cette méthode est aussi appropriée dans un programme personnalisé, dans lequel l'élève choisit ses objectifs et l'enseignant les moyens.

La méthode indépendante peut aussi être utilisée pour l'étude indépendante. Il faut indiquer que plusieurs élèves n'apprennent pas bien en utilisant seulement la méthode indépendante. Cette méthode peut être une voie très "solitaire" pour un élève qui doit atteindre ses objectifs d'apprentissage, et elle ne devrait pas être trop employée.

La méthode du petit groupe

Dans un programme individualisé, le petit groupe est la méthode d'enseignement clé qui est utilisée le plus fréquemment. La méthode du petit groupe est importante du fait qu'elle est un groupement efficient pour atteindre les buts éducatifs. Le groupe est assez petit pour que les intérêts individuels de l'élève et son style d'apprentissage soient respectés. Il est assez grand pour que les autres

élèves puissent fournir une stimulation.

Cette méthode est efficace du fait que:

- l'enseignant peut donner une attention individuelle à un besoin d'apprentissage d'un élève.

- l'élève peut devenir impliqué activement dans son apprentissage.

- le petit groupe fournit l'opportunité aux élèves de développer leur leadership et à l'enseignant de maîtriser des habiletés de discussion et de processus de groupe.

Le petit groupe est un groupe d'élèves multi-âges (habituellement de 4 à 13 élèves) qui étudient le même objectif. Une fois l'objectif atteint il est dissout et de nouveaux groupes sont formés.

Il y a plusieurs sortes de petits groupes qui ont chacun une fonction différente. Les modèles décrits ci-après ont prouvé leur efficacité pour l'enseignement des élèves dans des programmes individualisés.

Le petit groupe pour le développement d'habiletés

Il est utilisé quand plusieurs élèves ont à travailler le même objectif. Il est spécialement approprié en lecture et en mathématiques.

L'enseignant doit suivre sept (7) étapes dans l'enseignement d'une habileté auprès du groupe:

(les 3 premières sont complétées avant de rencontrer les élèves)

Les objectifs de comportement référant aux habiletés sont identifiés.

Les élèves sont pré-évalués.

Le groupe est formé avec les élèves qui n'ont pas maîtrisé les objectifs en question mais qui possèdent les habiletés préalables pour les atteindre.

A la première rencontre avec les élèves, l'enseignant explique l'intention de développer telle habileté et pourquoi ils font partie du groupe permettant de pratiquer à partir des composantes de l'habileté.

Après la période de classe, l'enseignant utilise les données qu'il a collectées pour écrire une prescription pour chaque élève.

Activités d'apprentissage diversifiées. C'est la partie la plus excitante et flexible du groupe de développement de l'habileté.

Il s'agit de préparer du matériel et des options d'apprentissage pour les élèves. Ceci inclut:

- des groupes "tutoriels".

- du matériel de pratique.

- des équipes d'étude.

- des activités indépendantes telles que du matériel de lecture, de manipulation, des stations d'apprentissage.

- des jeux.

Post-évaluation. Quand l'enseignant estime qu'un élève a maîtrisé l'habileté on lui donne un post-test. S'il réussit le post-test il est retiré du groupe pour étudier un nouvel objectif ou pour de l'étude indépendante. Ainsi pour les autres élèves.

Le petit groupe "d'assaut d'idées"

C'est un processus de groupe pour la solution de problème. Il est basé sur l'idée que plusieurs têtes sont mieux qu'une. Quatre règles de base doivent être suivies durant "l'assaut d'idées:"

- aucune critique ni évaluation.
- la quantité d'idées est encouragée.
- plus une idée est "sauvage" mieux c'est.
- emprunter une idée est permis.

- des groupes "tutoriels",

- du matériel de pratique,

- des équipes d'étude,

- des activités indépendantes telles que du matériel de lecture, de manipulation, des stations d'apprentissage,

- des jeux.

Post-évaluation. Quand l'enseignant estime qu'un élève a maîtrisé l'habileté on lui donne un post-test. S'il réussit le post-test il est retiré du groupe pour étudier un nouvel objectif ou pour de l'étude indépendante. Ainsi pour les autres élèves.

Le petit groupe "d'assaut d'idées"

C'est un processus de groupe pour la solution de problème. Il est basé sur l'idée que plusieurs têtes sont mieux qu'une. Quatre règles de base doivent être suivies durant "l'assaut d'idées:"

- aucune critique ni évaluation,

- la quantité d'idées est encouragée,

- plus une idée est "sauvage" mieux c'est,

- emprunter une idée est permis.

Le petit groupe de tâches

Il est également appelé le comité.

Il sert à résoudre un problème, à mener une enquête ou pour compléter un projet.

Le groupe de tâches suit les étapes suivantes:

- définition de la tâche,
- détermination des rôles individuels,
- identification des ressources,
- sélection de procédures de rapport,
- établissement d'un horaire,
- interception des données de recherche,
- rapport.

Le petit groupe atelier de travail

Il est semblable au groupe de tâche sauf qu'il prend place dans la classe sous la supervision de l'enseignant.

Exemple d'atelier de travail: une expérimentation en sciences.

Il y a lieu de suivre les étapes suivantes:

- définition de la tâche,
- rassemblement des ressources,
- définition de la tâche pour le groupe,
- sélection des rôles,
- réalisation de la tâche,
- conclusion

Le petit groupe d'enquête

Le propos du petit groupe d'enquête est d'enseigner aux élèves l'art de poser des questions pour solutionner des problèmes. Plutôt que de dire les réponses aux élèves, l'enseignant les encourage à demander des questions et à découvrir la solution par eux-mêmes.

Le petit groupe d'études

C'est un groupe de discussion structuré dans lequel les élèves qui ont lu le même livre ont vu le même film peuvent discuter en profondeur.

Les étapes du petit groupe d'études se présentent comme suit:

- sélection des sujets.

- identification des membres,

- rassemblement de l'information,

- interaction du groupe,

    - faits
    - interprétation
    - évaluation
    - application.

Le petit groupe socratique

Il s'agit d'une technique pour la présentation des deux aspects d'une publication controversée.

Elle peut être une des méthodes les plus stimulantes mais devrait seulement être utilisée avec des élèves plus âgés et même alors, pas trop fréquemment.

Le groupe socratique est hautement structuré et les étapes devraient être suivies soigneusement. Voici ces étapes:

- un texte controversé est présenté. Le sujet doit susciter des différences d'opinion,

- chaque élève s'engage dans une position. C'est mieux si l'engagement est fait par écrit,

- questionnement intensif de conflits de valeurs. Chaque élève doit justifier sa position,

- reconsidération de position,

- étude analytique des inconsistances de valeur

Le petit groupe de discussion

Il fournit une oppurtunité pour une discussion libre sur un sujet de première importance pour les élèves. Le sujet peut être soit une expérience de vie, soit une valeur. Ce groupe n'est pas structuré. C'est un excellent moyen d'aider des élèves à gagner de la confiance dans leurs habiletés de discussion.

Le rôle de l'enseignant est normalement celui d'un observateur intéressé.

Les étapes:

- ajustement aux participants (warm up),

- introduction du sujet,

- discussion,

- synthèse des points de discussion.

Le petit groupe de jeu de rôle

Dans ce groupe les élèves assument des rôles pour atteindre une meilleure compréhension d'un problème.

Les étapes du jeu de rôle sont:

- introduction du jeu de rôle. On l'explique au groupe.
- introduction au sujet. Le problème est présenté aux élèves.
- sélection de rôles.
- aménagement des lieux.
- le jeu de rôle.
- discussions, évaluation des impressions et du contenu.

La station d'apprentissage

Une des idées les plus excitantes de l'enseignement individualisé est la station d'apprentissage. C'est une exposition, un ensemble d'instructions, une collection d'activités d'apprentissage, une formule d'enseignement créative. La station d'apprentissage fournit une invitation à l'élève d'apprendre, d'explorer et de découvrir. Elle est destinée à l'encourager, choisir lui-même, à diriger ses recherches, et à se motiver.

La station d'apprentissage occupe un espace spécifique.

- elle poursuit des objectifs spécifiques.

- elle fournit une variété d'activités d'apprentissage utilisant différentes sortes de matériels.

- elle comprend un système de gestion et d'évaluation.

ANNEXE I

FORMULE D'INTERVIEW DE L'ÉLÈVE

Interviewer _____

Date de l'interview _____

Élève _____ Age _____ Degré _____

École _____

1. Quels sont tes sujets favoris à l'école ? _____

_____

2. Quels sujets te donnent le plus de plaisir ? _____

_____ Pourquoi ? _____

3. Aime-tu l'école ? oui ____ non ____ La plupart du temps ____

4. Comment passe-tu ton temps après l'école et les fins de semaines ? _____

_____

5. As-tu des hobbies ou des intérêts spéciaux ? Quels sont-ils ?

_____

_____

6. Prends-tu des leçons ? Musique_____ danse _____
tennis_____ golf _____ gymnastique _____ natation_____
peinture/dessin_____ sculpture _____ tissage/couture _____
karaté/self-défense_____
autres_____

7. Fais-tu partie de clubs ou organisations ? Lesquels (les) ?
_____

8. As-tu quelques bons amis ?
Nom:_____
_____

9. Quels sont tes programmes favoris de T.V. ?_____
_____ _____

10. Combien de temps à peu près passe-tu à regarder la T.V ?
_____

11. Aime-tu lire ? oui_____ non _____

12. Quelle sorte de livre aime-tu ? _____
_____

13. Reçois-tu des magazines à la maison de façon régulière ? Lesquels ?
_____

14. As-tu fait des voyages que tu as particulièrement aimés ?

Oui_____ non_____ Où _____

_____

15. As-tu des difficultés à lire tes livres d'écoles ?

Oui _____ non _____

16. Comment te sens-tu à propos de ta lecture ?

_____

17. Que pense-tu que tu pourrais aimer être lorsque tu auras terminé l'école ?_____

18. Si tu avais trois souhaits, que désirerais-tu ?

_____

_____

_____

19. Avec qui vis-tu à la maison ?

_____

_____

20. Occupation de la mère_____

Occupation du père_____

ANNEXE II

FORMULE D'INTERVIEW DES PARENTS

Date de l'interview _____

Élève _____ Date de naissance _____ Age ___

École _____ Degré _____

Adresse _____ Téléphone: _____

Nom du père _____ Nom de la mère _____

Occupation du père _____

Occupation de la mère _____

Fraterie:

Nom	Degré	Age
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Condition physique: Taille _____ Poids _____

Date du dernier examen physique _____

Résultat du dernier examen physique _____

Condition générale de bonne santé ? oui _____ non _____

Beaucoup d'absences à l'école par suite de maladie, oui ___ non ___

Troubles auditifs ? oui ___ non ___ commentaires _____

Troubles visuels ? oui ___ non ___ commentaires _____

Se plaint-il de maux de tête ? oui _____ non _____

Troubles du langage ? oui _____ non _____ lesquels _____

Problèmes de coordination ? _____ course _____ saut _____

Lancer une balle _____ Écriture _____ Dessin _____

Maladie	Date	Résultat
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Vie scolaire

Était-il anxieux d'aller à l'école ? oui _____ non _____

Quelles écoles a-t-il fréquenté en commençant par la maternelle ?

École	Date	Degré
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

L'enfant est-il heureux à l'école ? oui _____ non _____ incertain _____

Est-il (elle) coopératif (ve) à l'école ? oui _____ non _____

Commentaires _____

_____

Dans quels champs les réalisations de l'élève sont-elles satisfaisantes ?

_____

Dans quels champs ses réalisations scolaires sont-elle insatisfaisantes ?

_____

A quel niveau les difficultés en lecture sont-elles apparues ?

_____

Décrire les difficultés en lecture _____

_____

Conditions familiales

Y a-t-il une langue étrangère parlée à la maison ? oui ___ non ___

Spécifier si oui _____

Les parents vivent-ils ensemble ? oui ___ non ___

Niveau culturel: Elevé ___ moyen ___ bas ___

Livres ___ magazines ___ musique ___

Théâtre ___ ballet ___ voyages ___

A quels endroits l'élève a-t-il voyagé ? _____

_____

Niveau économique ? Elevé ___ élevé-moyen ___ moyen ___

Bas-moyen ___ bas ___

L'enfant partage-t-il des responsabilités à la maison ? oui ___ non ___

Spécifier _____

L'enfant s'entend-il bien avec ses frères et soeurs ? _____

Est-ce que les deux parents passent un temps raisonnable avec:

l'enfant ? oui ____ non ____

L'enfant est-il embarrassant à la maison ? oui ____ non ____

Est-il fréquemment puni ? oui ____ non ____

Ajustement émotif et social

L'enfant a-t-il beaucoup d'amis ? oui ____ non ____

Est-ce que ses amis l'appellent ? oui ____ non ____

L'enfant veut-il partager ses affaires ? oui ____ non ____

Joue-t-il bien avec les autres ? oui ____ non ____

L'enfant est-il raisonné ? oui ____ non ____

L'enfant est-il sauvage ? ____ timide ? ____ passif ? ____

agressif ? ____ dépendant ____ opposé aux règles ou aux limites

établies ? ____ opposé à l'autorité adulte ? ____ opposé à la

critique constructive ? ____ craintif de faire une erreur ? ____

manipulateur ? ____ bas dans l'estime de soi ? ____

se sent supérieur ? ____

L'enfant se met-il en colère facilement ? oui ____ non ____

Crie-t-il facilement ? oui ____ non ____

Est-il (elle) ennuyant (e) ? oui ____ non ____

A-t-il certains tics ou autres manifestations nerveuses ?

Oui ____ non ____

Intérêts

Dans quelles activités l'élève s'engage-t-il après l'école et lors des fins de semaines ? _____

_____

A-t-il ses propres livres ? oui ___ non ___ lesquels ? _____

_____

Aime-t-il qu'on lui lise des histoires ? oui ___ non ___

Aime-t-il écrire ? oui ___ non ___ types d'expériences écrites de sa propre initiative ? _____

_____

A-t-il montré ou exprimé le désir et améliorer son habileté en lecture ? oui ___ non ___.

ANNEXE III

FORMULE D'ÉVALUATION DES HABILETÉS À APPRENDRE ET DES HABITUDES DE TRAVAIL

Nom de l'élève _____ Degré ____ Date _____

Évaluateur _____

HABILETÉS	Notation (1)				
1. L'élève exerce ses possibilités de choix en respectant le matériel et les activités afin d'atteindre un objectif	5	4	3	2	1
2. L'élève travaille de façon indépendante	5	4	3	2	1
3. L'élève permet aux autres de travailler	5	4	3	2	1
4. L'élève complète son travail dans les limites de temps établies	5	4	3	2	1
5. L'élève contribue à une projet ou une activité en travaillant dans un petit groupe	5	4	3	2	1
6. L'élève demande des rencontres avec l'enseignant quand c'est nécessaire	5	4	3	2	1
7. L'élève est capable d'identifier et de mettre en sûreté l'équipement et les ressources nécessaires	5	4	3	2	1
8. L'élève commence à travailler promptement	5	4	3	2	1

(1) 5 indique que l'objectif est atteint

1 indique un début d'apprentissage: les autres chiffres correspondent à des niveaux d'acquisitions intermédiaires.

9. L'élève retourne l'équipement et les ressources éducatives à leur place propre	5	4	3	2	1
10. L'élève prend soin des ressources	5	4	3	2	1
11. L'élève auto-évalue son travail	5	4	3	2	1
12. L'élève participe activement aux rencontres individuelles maître-élève répondant aux questions, décrivant les problèmes, réclamant des changements, exerçant des options, exprimant des attitudes et des impressions, et répondant aux suggestions de l'enseignant	5	4	3	2	1
13. L'élève garde des notes précises et à date de ses réalisations et progrès	5	4	3	2	1
14. L'élève cherche l'assistance de pairs ou l'aide de l'enseignant lorsque nécessaire	5	4	3	2	1
15. L'élève s'attache à une tâche jusqu'à ce qu'il l'ait complétée	5	4	3	2	1
16. L'élève accepte et utilise la critique constructive	5	4	3	2	1
17. L'élève accepte la directive et/ou l'assistance de l'enseignant quand elle est requise et offerte	5	4	3	2	1
18. L'élève a un système pour organiser et garder ses travaux complétés et ses projets non finis	5	4	3	2	1

ANNEXE IV

LEXIQUE

Centre d'apprentissage auto-géré

Le Centre d'apprentissage auto-géré est un lieu dans la salle de classe qui offre à un ou plusieurs élèves l'opportunité d'atteindre un objectif défini à travers la réalisation d'activités proposées. Le centre d'apprentissage auto-géré repose sur un principe philosophique selon lequel les élèves doivent être impliqués dans leur propre formation par une participation qui s'élargit graduellement et qui concerne le choix des objectifs et des moyens pour les atteindre ainsi que l'évaluation du travail accompli.

Contrat

Un contrat est une entente entre deux ou plusieurs parties (élève, enseignant, parents...) qui précise les actions que l'élève aura à poser, les bénéfices qu'il en retirera, les gestes que poseront en retour les autres parties ainsi que le lien existant entre ceux-ci et les actions de l'élève.

Un contrat peut être d'ordre pédagogique ou social. Dans le premier cas, il pourra s'agir d'un plan d'études organisé qui indique clairement à l'élève ce qu'il doit apprendre, comment il peut le faire et comment il peut démontrer ce qu'il a appris en retour.

Il précise en outre l'implication de l'enseignant et des autres parties (correction, vérification, aide, support, évaluation...) en fonction des apprentissages qu'aura effectués l'élève. Dans le cas d'un contrat d'ordre social, le comportement social attendu de l'élève ainsi que les conséquences qu'y accordera l'enseignant seront décrits.

Enseignement auto-dirigé

Dans ce cas c'est toujours l'enseignant qui détermine le contenu (objectif) mais le processus ainsi que le temps nécessaire sont déterminés par l'élève.

Enseignement collectif

L'enseignement collectif est celui qui s'adresse à l'ensemble des élèves d'une classe et parfois à un grand groupe.

Enseignement diagnostiqué prescrit

Dans ce type d'enseignement c'est l'enseignant qui détermine le contenu (objectifs) et le processus (stratégies et matériel). L'élève détermine lui-même le temps nécessaire pour atteindre les objectifs visés.

Enseignement individualisé

On qualifie ainsi tout enseignement qui prend en considération les particularités d'apprentissage propres à chaque élève, tout en favorisant chez ces derniers une participation progressivement de plus en plus large à la prise de décisions concernant leurs besoins propres de formation.

On utilise également l'expression "enseignement sur mesure".

Enseignement individuel

Il s'agit d'un enseignement à un élève à la fois ou du préceptorat.

Enseignement modulaire

C'est une forme d'enseignement individualisé qui se réalise au moyen du module pédagogique et de l'aide individuelle de l'enseignant où la part d'initiative de l'élève est importante.

Enseignement personnalisé

Cette fois c'est l'élève qui détermine ses propres buts d'apprentissage mais à l'intérieur d'un programme établi par l'enseignant. Il détermine également le processus ainsi que le temps nécessaire.

Enseignement uniforme

C'est un enseignement identique pour tous les élèves d'une classe quels que soient leurs besoins.

Feuilles de travail (Worksheets)

Les feuilles de travail proposent une tâche isolée plutôt que de développer un ensemble d'habiletés ou de concepts. C est dans ce sens qu'elles se distinguent des activités des Centres d'apprentissage, lesquelles sont articulées autour d'une idée ou d'un thème.

Pédagogie de la maîtrise

La pédagogie de la maîtrise est une école de pensée qui soutient que la plupart des élèves peuvent maîtriser un sujet d'étude ou une matière, pourvu que celle-ci soit fonction de leurs pré-requis et qu'on accorde à chaque élève le temps requis pour la maîtriser. Cela suppose la fixation de critères de performance élevés (maîtrise) et l'utilisation de l'évaluation formative pour suivre l'élève et de moyens correctifs appropriés pour le soutenir lorsqu'il ne parvient pas à maîtriser une notion.

Style d'apprentissage

Le style d'apprentissage de l'individu est déterminé par la manière

dont il tire une signification des choses et par la façon dont il cherche à s'informer.

Tuteur

C'est la personne, élève ou adulte pouvant être un enseignant, un parent ou un bénévole, qui s'engage à assumer une tâche d'enseignement auprès d'un élève donné. Le tuteur doit avoir préalablement maîtrisé la notion qu'il s'apprête à enseigner.

Tutorat

Il s'agit d'une organisation dans laquelle on confie à un tuteur la responsabilité d'assumer une fonction éducative définie auprès d'un élève.

Tutorat ouvert

Il s'agit d'une modalité d'usage du tutorat qui n'exige pas une démarche aussi encadrée que le tutorat structuré. Il s'applique à diverses situations d'apprentissage et peut concerner différentes matières du programme d'études. Alors que dans le tutorat structuré, même les consignes sont imposées au tuteur, dans le tutorat ouvert il s'agit d'aider le tuteuré dans un contexte d'influence, d'explication et de démonstration personnelles.

Tutorat structuré

C'est la forme de tutorat où les différents paramètres de la situation sont clairement définis: objectifs, procédure, matériel, évaluation, de telle façon que le tuteur respecte un ensemble de conditions d'apprentissage jugées indispensables.

N.B. Les expressions "enseignement mutuel" ou "enseignement par les pairs" expriment l'idée générale selon laquelle des élèves sont aidés par d'autres dans un rapport univoque ou réciproque.

BIBLIOGRAPHIE

BENNIE, F., (1977) Learning Centers: development and operation, Englewood Cliffs, N.-J., Educational technology publication.

BLAKE, Howard, E., (1977) Creating a learning-centered classroom: a practical guide for teachers, Hart publishing compagny inc., New-York.

CHAMPAGNE, D.W., GOLDMAN, R.M., (1975) Handbook for managing individualized learning in the classroom, Educational technology publication, New-Jersey.

DUNN, Rita S., (1975) Educator's self-teaching guide to individualizing instructional programs, by R. Dunn and K. Dunn, West Nyack, N.-Y. Parker.

DUNN, Rita S. (1972) Practical approaches to individualizing instruction: contracts and others effective teaching strategies: by R. Dunn and K. Dunn: West Nyack, N.-Y., Parker.

GARTNER, A., (1977) How to individualize learning, by Alan Gartner and Frank Riesman, Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa, Educational Foundation.

LYSAUGHT, G., WILLIAMS, C., (1967) Guide de l'enseignement programmé, C.P.P.

MUSGRAVE, Ray (1975) Individualized instruction: teaching strategies focusing on the learner, Boston, Allyn and Bacon.

NATION, J.E., (1976) Learning center in the classroom, National éducation association, Washington, D.C.

PINSONNEAULT, O., (1983) L'enseignement individualisé, M.E.Q., Direction générale des moyens d'enseignement.

ROBERGE, Albert, (1984) L'individualisation de l'enseignement ou la longue marche d'une idée, in Vie pédagogique, octobre.

TOURNIER, Michèle, (1978), Typologie des formules pédagogiques, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 267 p.